

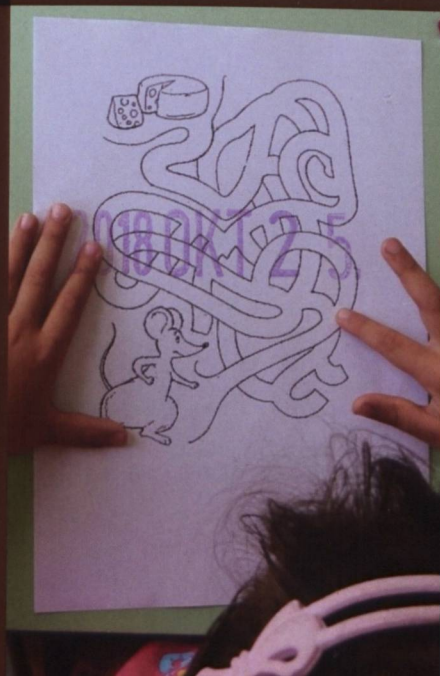
54822
3F1473

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

2

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2018. 58. ÉVFOLYAM



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

LVIII. évfolyam 2018. 2. szám

Tartalom

BEKE FERENC – CHABRECSEK TERÉZIA	
„Három az egyben”. Képalkotó eljárások oktatása iskolánkban	3
FARKAS JUDIT	
„A legfontosabb szabály, ha győzni akarsz: ne verd meg önmagad.”	15
PÁLMAI JUDIT	
„Légy jó, szelíd, engedelmes, az ilyen gyermek nagyon kedves.”	27
PESZEKI VIKTÓRIA – VELKEY NÓRA	
Auditorikus diszlexiás gyermekek fejlesztése játékos módon pedagógusoknak alsó tagozatos gyermekek fejlesztéséhez	40
RÓZSA SÁNDOR	
A térképek felhasználásnak lehetőségei a történeti kutatásokban	54



Főszerkesztő:
Bácsi János

Szerkesztők:
Annus Gábor
Cs. Bogyó Katalin
Jancsák Csaba
Pap Anita
Sándor József

„Három az egyben”

Képkotó eljárások oktatása iskolánkban

BEKE FERENC – CHABRECSEK TERÉZIA

beke@jgypk.szte.hu – chabrecsek@gmail.com

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános
és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája*



Kulcsszavak: alkotás egérrel, ecsettel, rajz és vizuális kultúra, számítógépes grafika, képkotó eljárások, kapcsolódási pontok

Miért is 3 in 1? Művészeti iskolánkban a képzőművészet oktatását három összetevő alkotja:

- a vizuális alapozó gyakorlatok (2 × 45 perc),
- a rajz és vizuális kultúra keretében:
 - a számítógépes grafika (1 × 45 perc) és
 - a képkotó eljárások (1 × 45 perc) tantárgyak.

E három tantárgy keretei között olyan kapcsolódási pontokat, lehetőségeket, területeket kerestünk, ahol a hagyományos, többnyire papíralapú technikákkal párhuzamosan digitális felülettel gazdagodhat az alkotómunka. A legegyszerűbb rajzi elemektől (pont, vonal, folt) indulva jutottunk el a mesék birodalmába. Az informatika terem alkalmanként mozivá alakult át, ahol a magyar népmesék vagy éppen Festéktüszszentő Hapci Benő története adta a rajzi feladat alapját, inspirációját.

Cikkünkben az együttműködés első tanéve során létrejött kapcsolódási pontokról, lehetőségekről szeretnénk ízelítőt adni. Reméljük, hogy a bemutatott témakörök, feladataink – különösen a gyerekmunkák tükrében – mások számára is hasznosak, adaptálhatóak lehetnek.

Rajz tagozatos gyermekeink első évfolyama a csoportbontásnak köszönhetően hol a különböző rajzi, festői technikákkal ismerkedhetett meg a rajzteremben; hol a számítástechnika teremben, egérrel a kezükben, a monitoron keresték a képi megjelenítés lehetőségeit.

Programunk elindulásakor a korosztály sajátossága miatt a tervezést két fő szempont vezérelte:

- játékaink, feladataink a megfelelő motiváltság biztosítása mellett (figyelembe véve az írás-, olvasástudás hiányát) működőképesek legyenek az óvodából érkező picik számára;
- a lehető leghatékonyabban segítsék elő az iskolai szokások, szabályok, technikai alapok kialakítását, elsajátítását.

Ismerkedjünk! Az első névjegykártya

Minden új közösség életében, így az 1.d rajzos osztályban is a szeptember az ismerkedésé. Új az iskola épülete, újak a tanító nénik, az osztálytársak. A verbális ismerkedési játékok mellett kézenfekvőnek tűnt, hogy egymás jobb megismerése érdekében névjegykártyát készítsünk. Ehhez a „Mi lennél, ha...” (állat, növény, épület, bútor...) játék egyszerűsített, rajzos változatát alkalmaztuk. Minden gyermek azt az általa választott állatot rajzolta le névjegykártyájára – színes szóbeli indoklások kíséretében –, amellyel leginkább azonosulni tudott. A tartós használhatóság, valamint a tanári memorizálás segítése érdekében a rajzos névjegykártyák végül az általunk kinyomtatott becenevekkel egészültek ki.



1–2. kép: Az első névjegykártya

Pont, vonal, folt. Ismerkedés a rajzi alapelemekkel

Játék a ponttal: csillagjáték

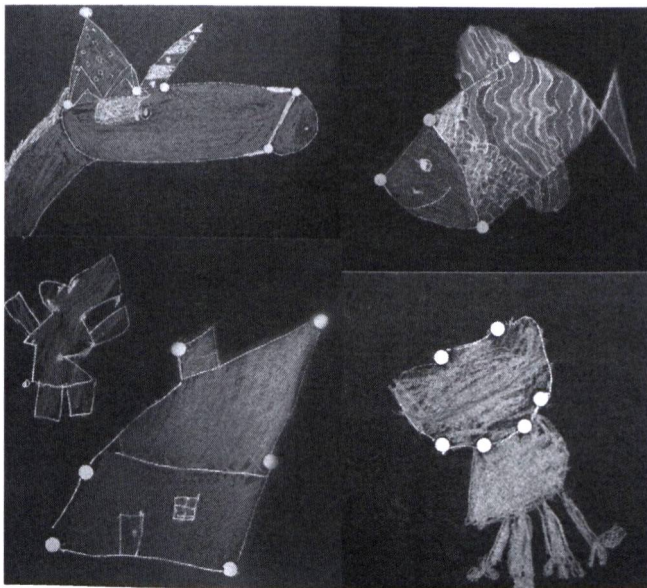
A sötét égbolton ragyogó csillagok ősidők óta megmozgatják az emberek képzelőerejét. A csillagok képzeletbeli összekötése által alakultak ki a csillagképek. A szebbnél szebb csillagkép-ábrázolások által inspirálva fogtunk bele csillagjátékunkba, melynek fő célja a gyerekek fantáziájának megmozgatása volt. Úgy gondoltuk, hogy e játék jó lehetőséget nyújt a hagyományos, valamint digitális képkalkotás egymással párhuzamos kipróbálására.

A papíralapú játék során minden gyerek kapott egy sötét lapot, amelyre véletlenszerűen arany (irodai lyukasztóval készült) „csillagocskákat” ragasztottam fel. A gyerekek a csillagok

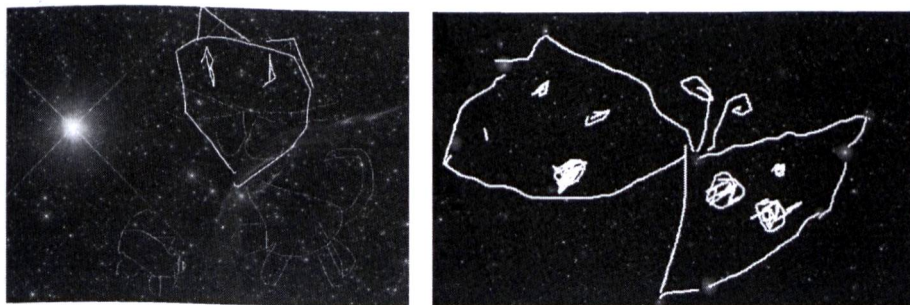
összekötésével, rajzos kiegészítéssel alakíthatták ki saját csillagképüket. Azoknak a gyerekeknek, akiknek kicsit nehezebben indult be a fantáziája, lehetőségként felajánlottam, hogy az „égboltot” megforgathatják, sőt egy-két további csillagot is kérhetnek.

A játék nagyobb gyerekekkel is jól működik. Ők már önállóan is fel tudják ragasztani a csillagokat. A feladat úgy izgalmas, ha a gyerekek az egymás által készített csillagos égboltot kapják kézhez, és azon alakítják ki saját csillagképüket.

A játék számítógépen történő megvalósítása során a gyerekek úrfelvételek fotójára rajzolva oldották meg a feladatot. Bár a számítógépen kapott rajzi feladat rajzilag szinte korlátlan megoldási lehetőséget kínált, az egér használata technikailag igen nagy kihívást jelentett a kicsik számára.



3. kép: Csillagképek papíralapon



4–5. kép: Csillagképek a számítógépen

Játék a vonallal

A vonalhoz kapcsolódó játékok szinte kimeríthetetlen lehetőségeket nyújtanak. Mi a következőkkel foglalkoztunk:

- A vonalfajták csoportmunkában történő gyűjtését (egyenes, görbe, cikk-cakk, pont-, szaggatott, hullám-, csigavonal, ...) azok mozgással történő eljátszása követte. A gyerekek egy képzeletbeli óriás keze által irányított ceruzaként mozogtak a teremben, megjelenítve a különböző vonalakat.
- A vonalak mozgásos megjelenítését egy teljes koncentrációt, türelmet igénylő feladat követte: körben ülve ujjunkkal rajzoltuk egymás hátára a már megismert vonalfajtaikat. A gyerekek lélegzetüket visszafojtva rajzolták egymásnak a feladványokat.
- **„Vonal gyorsasági verseny” a labirintusban:** A vonalhoz kapcsolódó játékok egy labirintusban folytatódtak. Első lépésként a fénymásolt labirintus útvesztőin a megismert vonalfajták segítségével kellett eljutni a célba (különböző színeket használva).

A finommozgások fejlesztését, a lendületes vonalvezetést ösztönözte a „vonala gyorsasági verseny”, amely rendkívül nagy népszerűségnek örvendett. A már korábban használt labirintus járataiban – annak falának érintése nélkül, ismert útvonalon – kellett a lehető leggyorsabban eljutni a célig.

„Az én labirintusom”

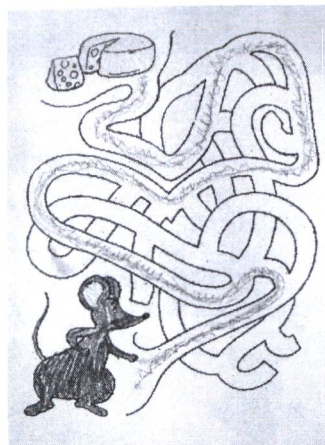
A labirintus-téma ismét alkalmasnak tűnt arra, hogy mindkét képalkotó eljárásban megvalósítsuk. A saját labirintus papíralapú megjelenítésénél a lendületes vonalvezetés, az anilin festékkel történő ismerkedés, foltképzés voltak a fő céljaink. A feladat számítógéppel történő megvalósítása az alkalmazott Paint program vonalkezelési lehetőségeinek megismerésére, illetve a párhuzamosok, mértani formák kialakítására, azok színnel történő beöntésére koncentrált. Úgy gondoljuk, a hagyományos rajzi megoldásokhoz hasonlóan, a digitális felületen történő alkotómunkát is a lehetőségek, technikák konkrét feladatokon keresztül történő felfedeztetése motiválja a leghatékonyabban. A két képalkotó eljárás egymással párhuzamos alkalmazása során a gyerekek megtapasztalhatják azok előnyeit, nehézségeit. A technikai tárház folyamatos bővülésével gyarapodnak a megoldási lehetőségek, egyre gazdagabb, egyedibb alkotások megszületését támogatva.

Madárfészek

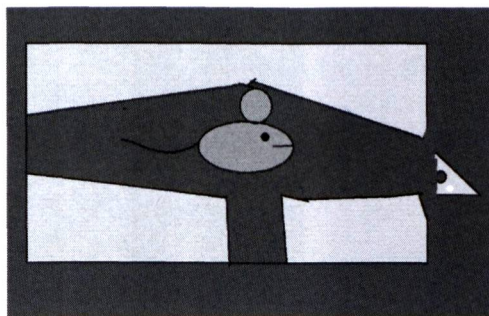
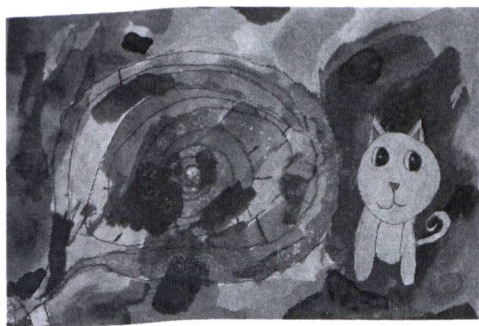
A lendületes vonalvezetés, a kör, ellipszis rajzolásának elsajátításához bevált feladatunk a madárfészek. A szabályos, egymással szinte koncentrikus köröket, ellipsziseket csak helyes ceruzafogással, lendületes mozdulatokkal lehetséges az A/3-as méretű rajlapra varázsolni. A két képalkotó eljárás egymással párhuzamos alkalmazása során a gyerekeknek lehetőségük



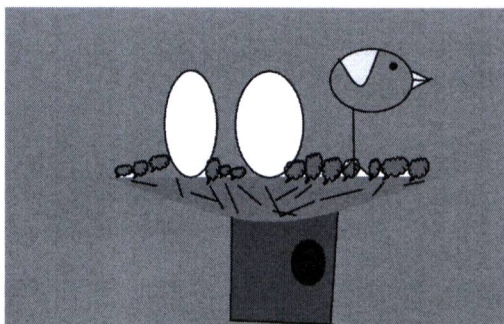
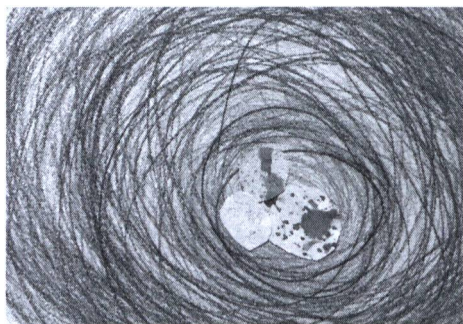
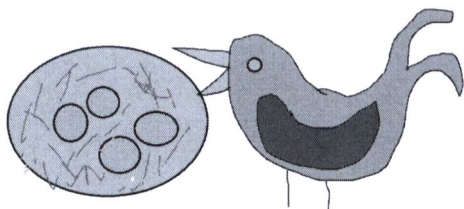
6. kép: Különböző vonalfajták mozgással történő megjelenítése: a szaggatott vonal



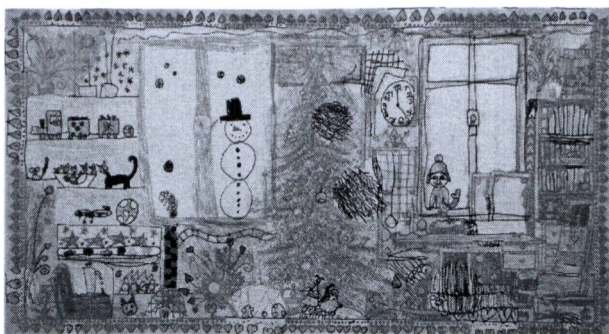
7–8. kép: Játék a vonalakkal, „vonal gyorsasági verseny” a labirintusban
Forrás: <http://tinyurl.hu/IcmO/>, 2016. 09. 15.



9. kép: „Az én labirintusom”



10–11–12. kép: Madárfészkek. Variációk egy témára



13–14. kép: „Egérágta mese”

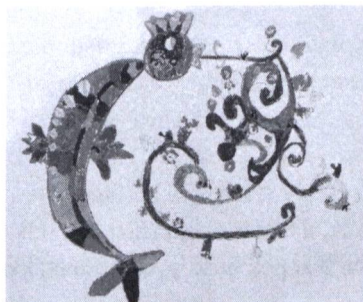
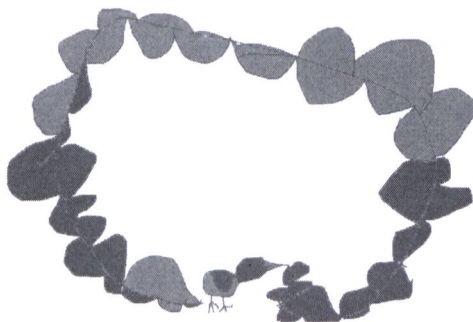
nyílt megtapasztalni, hogy míg a hagyományos rajzi eszközökkel bizony sok-sok gyakorlás után sikerül csak szabályos kört, ellipszist kialakítani, a digitális felületen ugyanez pillanatok műve. A számítógéppel készült madárfészkek készítésénél ezért más hangsúlyok kerültek a fókuszba: a korábban tanult ismeretek felelevenítése, rögzítése, kreatív alkalmazása.

Utazás a mesék birodalmába

„Egerrágt a mese”

Gross Arnold varázslatos világa felnőtteknek, gyerekeknek egyaránt közel áll a szívéhez. A karácsony előtti órákon a gyerekekkel ebbe a mesés világba igyekeztünk betekintést nyerni. Az egyik Gross grafikát azonban baleset érte, egy egérke hatalmas lyukakat rágott rajta. A tragédia orvoslására kértük fel a gyerekeket: „Pótoljátok a hiányzó részeket!” A Photoshop segítségével készült feladat a gyermeki képzelőerő szabadságát meghagyta, ugyanakkor egyfajta technikai, stílusbeli irány megtartására készítette a gyerekeket; nem kis kihívást jelentve nekik. A részletgazdag, aprólékos grafikai megoldást követelő munkát a tanév végi értékelés során a gyerekek az év legnehezebb feladataként ítélték meg. A feladat nehézsége ellenére a többség szebbnél-szebb megoldásokkal lepette meg egy kis otthoni munkával.

„Az én mesém kezdete”

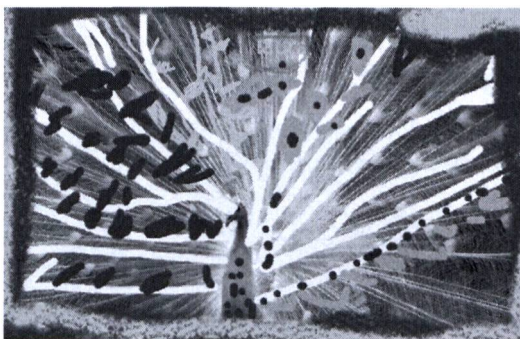
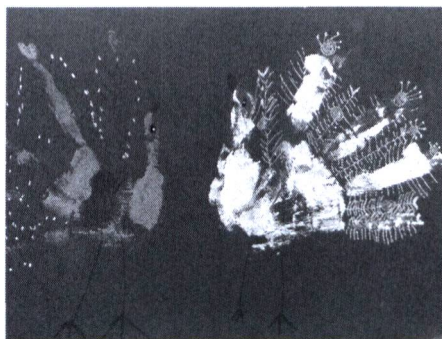


15–16–17. kép: „Az én mesém kezdete”

A Kecskeméti Rajzfilmstúdióban készült magyar népmese sorozat adta az inspirációt következő feladatunkhoz. A médiákkal történő ismerkedés első lépései mellett a gyerekek fiktív felhívásnak eleget téve saját kezdőképet terveztek a mesékhez. A népmesék főcímtizenjét meghallgatva (mindkét képalkotó eljárásban) megalkották saját csodálatos mesemadarukat, megkomponálták a teljes kezdőképet. A tervezés fókuszában a komponálás mellett a színeké volt a főszerep. A munkák annyira jól sikerültek, hogy egy az óvodásoknak küldött zenei program meghívójára is ezekből a kis remekművekből válogattunk.

Nyomhagyás: Pávák

A ponthoz, vonalhoz kapcsolódó játékok, feladatok nyomhagyással folytatódtak. A temperával színes alapra készült kéznyomatokat grafikai kiegészítéssel varázsolták át a gyerekek pávákká. A két különböző technika együttes alkalmazása jellemzi a számítógéppel készült munkákat is, ahol a Photo Filtre programot használva készültek a fotómanipulációk.



18–19. kép: Pávák

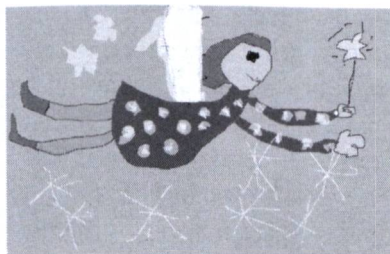
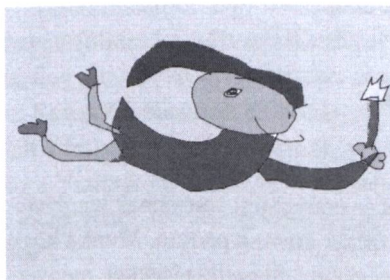
„Szürke, a gonosz varázsló”

„Szürke, a gonosz varázsló eltünteti a színeket. A világon minden szürkévé válik, amerre ő megjelenik. Ezekről a szép meseképekről is eltűntek a ragyogó élénk színek. Mit gondoltok, milyenek lehetettek eredetileg? Színes ceruzáitok, filctollaitok segítségével törjétek meg Szürke hatalmát! Varázsoljátok vissza a színeket!”

A gyerekek ezeket az instrukciókat követve kezdték el a munkát. A színek alkalmazása terén kapott szabadság a figurák, a háttér megformálásánál is utat tört. A lényegesebb rajzi elemek is átalakultak, ami által a képek igazi gyerekmunkákká formálódtak át.



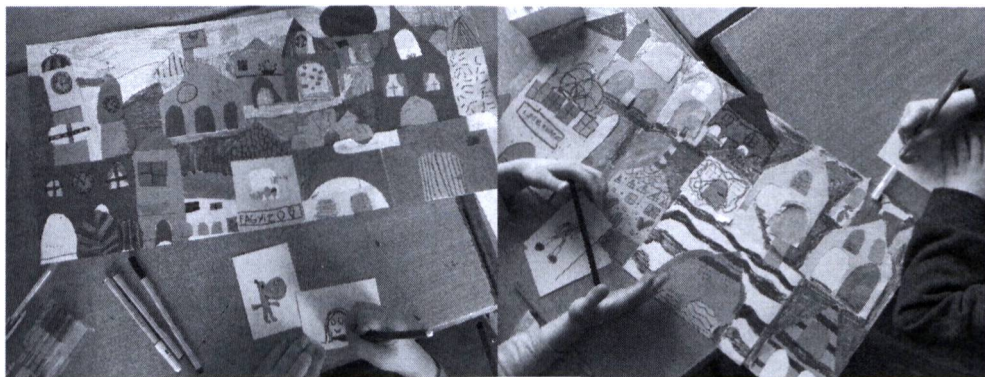
20. kép: „Szürke, a gonosz varázsló”



21–22. kép: A „Szürke, a gonosz varázsló” feladat digitális tündérei

Festéktüszszentő Hapci Benő városa

A Pom Pom mesék minden gyermek kedvencei közé tartoznak. Festéktüszszentő Hapci Benőt mintha egyenesen egy rajzóra főszeplőjének teremtette volna Csukás István. A történet elmesélését követően, Sajdik Ferenc munkáira rácsodálkozva próbáltuk meg elképzelni Festéktüszszentő Hapci Benő városának ragyogóan színes házait. A csoportmunkában dolgozó gyerekek a városka elkészültével, Hapci Benő festési technikáját adaptálva, fogkefével spriccelve festettek újjá egy-egy házat. Az alkotómunka végeztével a mese rajzfilmváltozatát az informatika teremben néztük meg.



23. kép: Festéktüszszentő Hapci Benő városa

Az emberi test arányai

Árnyjáték

A következő játékos feladatok az emberi test arányainak tanulmányozását célozták. Első lépésként a gyerekek egymást rajzolták körbe a padlón. Munka közben megismerkedtünk a testrészekkel, azok arányaival; az egyéni jellegzetességekkel, megvizsgálva, kit miről ismerünk fel. A feladat a körvonalak „felöltöztetésével”, a részletek megrajzolásával fejeződött be.

A tanultak alkalmazását árnyképek rajzolásával igyekeztünk elmélyíteni. Egy lámpa, egy lepedő, valamint pár pad felhasználásával pillanatok alatt átrendeztük a tantermet. A lepedőn megjelenő árnyképek gyors, foltszerű megjelenítése fekete filctollal történt. A lényegi kiemelés, a karakterek ábrázolása izgalmas feladatnak bizonyult. A munka lendületét, ütemét a gyerekek olthatatlan szereplési vágya garantálta.

Ehhez hasonló képi megoldást értünk el a számítógépen egy fotón lévő alak feketével történő átsatírozásával.

A téma utolsó feladata egy a gyerekek által készítendő rajzos feladvány megalkotása volt. Mindenki az általa választott és titokban tartott mese szereplőit jelenítette meg árnykép formájában. A játék egymás meséjének kitalálásával zárult, mindenkit pozitív élményhez juttatva.

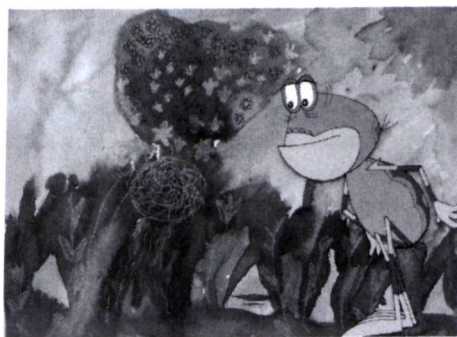


24. kép: Árnyjáték

„Háttérkép”

Iskolánk hatodik évfolyamának rajzos osztályaival az erdei iskola keretei között rendszeresen meglátogatjuk a Kecskeméti Rajzfilmstúdiót. Egy ilyen alkalommal a stúdióban vendégül látó vezetőnk pár hagyományos fóliára készült rajzfilmfigurával lepett meg bennünket. Külön öröm volt számunkra, hogy az egyik legkedvesebb mese, a Vizipók-csodapók szereplőit tarthattuk kezünkben: Keresztes barátunk és a hangya személyében.

Ezek után kézenfekvő volt a feladat: a rajzfilmfigurák háttérének megalkotása. Természetesen ennek megvalósítása a Vizipók-csodapók rajzfilm több epizódjának megtekintését is megkövetelte. A szereplők élőhelyének festéssel történő megjelenítését követően a választott figura „beköltöztetett a képbe”.



25–26. kép: Háttérkép

Összegzés

A most megismert játékokat, feladatokat a bemutatkozás mellett egyfajta ötletbörzének is szántuk. Reméljük, hogy mindenki talál köztük olyat, melyet szívesen kipróbál, áttemel pedagógiai gyakorlatába! Bízunk abban, hogy a konkrét rajzi feladatok mellett sikerült bemutatni azokat a lehetőségeket is, ahol a digitális terület jelen van; megkönnyítve az inspirációs anyagok gyűjtését, azok prezentálását, a feladatok elkészítését.

Three in one How we teach “Imaging and visual arts”

Why 3 in 1? – the title reflects the structure of visual art education in our art school. Starting from the 2016/2017 term, the visual art education in our school is composed of three main elements:

- basic training in creation of visual art (2 × 45 minutes)
- drawing and visual culture:
 - computer graphics (1 × 45 minutes)
 - digital imaging techniques (1 × 45 minutes)

The new course, “Imaging and visual arts”, have been first introduced in the 2016/2017 term. The aim of the course is promoting the co-operation of conventional and digital art- and imaging-education. When developing the three subjects, we keep exploring potential contact points, overlaps and synergism between the digital and conventional imaging approaches. The creative work then develops simultaneously using both classical media, paper, pencil and brush, and digital media, computer mouse and digital imaging software.

In our publication, the main aims and topics of this first year will be presented as they are reflected in the creations of the students. Beside introducing our project, we present our ideas in the hope that our colleges will adopt them and incorporate them in their everyday teaching practice.

„A legfontosabb szabály, ha győzni akarsz: ne verd meg önmagad.”¹

FARKAS JUDIT

farkasj@gyakg.u-szeged.hu

SZTE Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola



Kulcsszavak: Alfa-generáció, Z-generáció, infokommunikáció, multitask, kasztrendszer

Bevezető gondolatok

Bár sematizáló voltuk és Amerika-fókuszú civilizációs korlátaik miatt sokan kritizálják az ún. generációs modelleket (X, Y, Z...), ezek releváns kérdéseket vetnek fel, így segítséget nyújthatnak a tehetséggondozásban is. Középiskolai tanárként idejekorán fel szeretnék készülni a 2012 (más megközelítés szerint 2016) szeptemberében iskolát kezdő ún. Alfa-generáció jelentette kihívásokra. Már amennyire egy X-generációs, digitálisan fertőzött bölcsész erre képes, akit egy pillanatra elképesztett, majd hosszabb gondolkodásra késztetett, hogy 2015-ben a brit szótárkiadó, az Oxford University Press szerint az év szava egy piktográf, méghozzá a sírva röhögő (másképp: arc örömkönnnyekkel) emoji (‘D) lett...

Az eddigi tapasztalatokból tudjuk, hogy az Alfák tapasztalati bázisa eltér a korábbi nemzedékekétől, ők az érintőképernyős világba születtek bele. Szem-kéz koordinációjuk kiváló, ugyanakkor a kézizmaik fejlődése lassabb tempójú. A figyelemmegosztás képessége erősödött a körükben, viszont tovább csökkent a koncentráció, a figyelemtartás képessége, s minden korábbi generációénál erősebben dolgozik bennük az azonnali inger-válasz reakció igénye – pedig már a Z-generációt is a „szupermost” gúnynévvel szokás illetni. Azt a 2000-es évek elejétől tapasztaljuk, hogy egyre több a kiemelkedő képességű, de legtöbbször rendszert

¹ Graffiti.

nélkülöző ismeretekkel rendelkező gyerek, akiknek a fejlesztése új tehetség-megközelítést kíván. Szükség van számos olyan módszerre, amely a tananyag mögé rendszert rendel, az infomániától meghatározott gyerekeket felkészíti a módszeres befogadásra, feldolgozásra, szelektálásra. Meg kell tanulniuk a keresgélés helyett keresni, megfelelő támpontokat kiépíteni a „kevés kérdés – mérhetetlenül sok válasz” világában, és elgondolkodtatni, hogy egy 2015-ös mérés szerint az emberi figyelem tartama 12-ről 8 másodpercre csökkent, miközben az aranyhal 9 másodpercig képes figyelni...² Arról nem is beszélve, hogy mi történik, ha bekövetkezik egy áramszünet?

Ebben a tanulmányban össze kívántam gyűjteni azokat az elméleti ismereteket, amelyekre alapozva a konferencián tartott előadásban kísérletet teszek a gyakorlati irányú alkalmazásra, a jelenleg ismert új NAT koncepciót is alapul véve.

Az internettel való találkozás alapján elkülönített generációk

Generációk a globalizáció kibontakozásáig

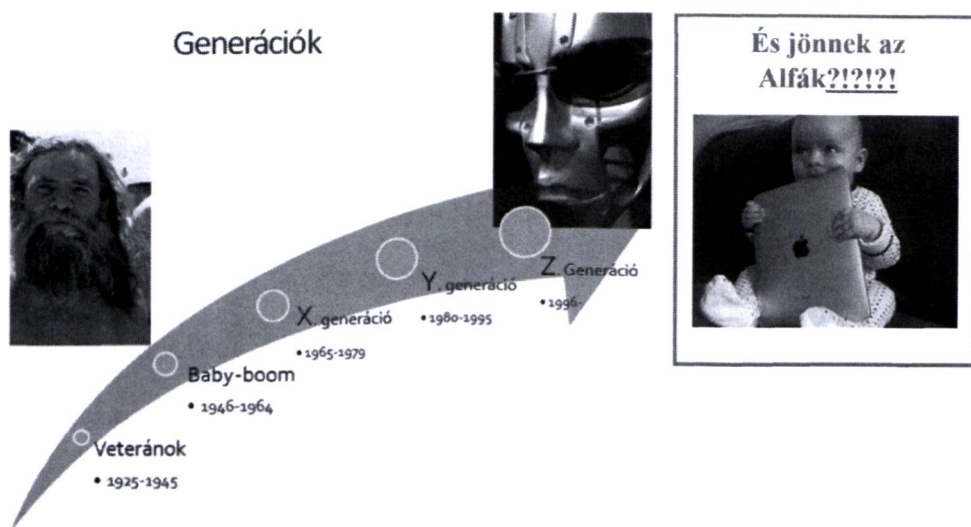
Az internettel való találkozás alapján az embereket az alábbi csoportokba tudjuk sorolni. A II. világháború lezárulása előtt született, csendes generációként is emlegetett ún. veteránok idős korban találtak az internettel, nehezen tudnak megbirkózni a digitális társadalom kihívásaival. A II. világháborút követő másfél évtizedben születetteket nagy létszámuk miatt Baby-boom generációnak nevezik, akik középkorú emberként találtak az internet világával, mindennapos munkavégzésük során használják is, de nem ez határozza meg az életüket. Magyarországon egy kicsit lemaradásban volt a társadalmi átalakulás, hiszen az 1950–1956 közötti ún. Ratkó-korszak feleltethető meg a nyugati Baby-boomnak. Az X-generáció jelenti az átmenetet, hiszen 1980 előtt születtek, tehát ifjúkorukban találtak az internettel, melynek használata ezért általánossá vált a körükben. Magyarországon ennek a generációnak a derékhadát az ún. Ratkó-unokák jelentik, akik még voltak úttörők, s a rendszerváltást kamaszként vagy fiatal felnőttként élték meg. Az Y-generáció képviselői már gyermekkorukban találtak az internettel, őket szokás az első a digitális nemzedéknek is tartani, habár szocializációjukban még jobbra nagy szerepet kaptak a könyvek. Ebben a generációban érte utol a magyar társadalomfejlődés a nyugatit, de a magyar fiatalok életében mind a szocializmusból fakadó megkésettségnek, mind a rendszerváltás jelentette sokknak maradt hatása. A Z-generáció tagjai azok, akik soha nem éltek olyan társadalomban, ahol ne lett volna internet. Ez utóbbi kettőt szokás együtt C-generációnak is nevezni, arra utalva, hogy ők a közösségi média világához tartoznak, akiknek életét a következő – angolul C betűvel kezdődő – tevékenységek

² Tari Annamária (2015).

³ Véletlenül lekapcsolták az áramot a British Airways-nél: http://index.hu/kulfold/2017/05/27/british_airways_informatikai_osszeomlas_torolt_jaratok/; valamint <http://www.origo.hu/nagyvilag/20170602-lekapcsoltak-az-aramot-a-british-airways-nel.html>.

határozzák meg: content (tartalomszolgáltatás), connected (kapcsolat), constant connectivity (állandó online jelenlét), collaboration (együttműködés), curiosity (kíváncsiság), co-creation (együtt alkotás), change (változás), creativity (kreativitás) stb. A C-generáció tagjai megosztják véleményüket egymással és a külvilággal az őket érdeklő témákról, ezért állandó generálói a híreknek. A csoportidentitás vezérli őket, és egy-egy csoporton belül az válik hitelessé, aki megosztásai nyomán kiérdemli ezt. Napi átlag 10 órát töltenek el a világhálón valamilyen formában. Az egyik legfontosabb különbség az X és a többi generáció internethez való viszonya között, hogy az X eszközként tekint a netre, míg a másik kettő élettérként, s a két felfogás közötti eltérés pedig sokak szerint igazából áthidalhatatlan. Fontos hangsúlyozni, hogy itt az internethez való viszonyról van szó, ami nem jelenti automatikusan a generációk közötti áthidalhatatlan távolságot, bár tagadhatatlanul megnehezíti az X-generációhoz tartozók számára a kapcsolódást az ifjabb nemzedékekhez az élet más területein is.

Fontos hangsúlyozni, hogy az évszámok csak szimbolikusak, a besorolás alapja sokkal inkább az, hogy milyen életszakaszban találkozunk az illető az internettel,⁴ illetve milyen szocializációs tapasztalattal rendelkezik az adott egyén. Egy generációhoz azok tartoznak, akik „ugyanabban a korszakban születtek, ugyanazon időszak formálta őket, és ugyanazon társadalmi jellemzők voltak hatással rájuk, azaz egy azonos életkor és életszakasz, létfeltételek, technológia, események és tapasztalatok által összekapcsolt csoport”.⁵



1. kép: Gondolkodás

⁴ Kulcsár Zsolt (2008).

⁵ Bor Alexandra (2014).

A Z-generáció (1996–2009)⁶

Mivel a közoktatásban jelenleg többségében a Z-generáció tagjai tanulnak, ezért róluk bővebben szeretnék írni. Ez a generáció a világ első valóban globális nemzedéke, akik ugyanazon a divatirányzaton, zenén, mozifilmen, ételen, üdítőn, rágón stb. nőnek föl. Ők már születésüktől kezdve abban a világban élnek, amelyet egyre inkább meghatároznak a különböző digitális technológiák. Profin kezelik az elektronikus eszközöket, s hozzászoktak ahhoz, hogy állandó kapcsolatban vannak egymással, hogy állandó, korlátlan és azonnali hozzáférésük van a világháléhoz. Az online létezés ráadásul átlátható, és ebben a virtuális térben 0–24-ben jelen kell lenni, mert különben a fiatal kimarad a kommunikációból, és kiesik a csoportból (ezt a jelenséget hívják pórázra kötött én-nek is). A fiatalok személyisége, értelmi és érzelmi működése is más attól, hogy állandóan párhuzamosan léteznek az online és az offline világban. A kérdés az, hogyan változtatja meg a személyiségüket és életkilátásaikat ez a párhuzamosság és a vele együtt járó túlingereltség, gyorsaság, vizualitásközpontúság, felszínesség, valamint a feldolgozó szakaszok, az agy restaurációs időszakainak hiánya.

Hálózaton keresztül funkcionálnak a legjobban, a szocializáció ebben a korosztályban virtuális térben történik, hiszen virtuálisan naponta akár több száz emberrel is kommunikálnak, a közösségi oldalakon ezernél több baráttal rendelkezhetnek. A való életben zajló kommunikációt azonban gyakran stresszhelyzetként élik meg, ezért könnyen bezárkóznak, a valódi világban leéptik baráti körüket, és az internet nyújtotta biztonságba menekülnek. Kiderült különböző kutatásokból, hogy a fiatalok nem alkotnak homogén masszát. Van egy szűk, 10%-os aktív mag, egy 50%-os passzív csoport és 40%, aki outsider. Az aktívak a véleményvezérek, akik megmondják a tutit, a passzívak, akik ezeket továbbítják, és egymás között értékelik. Az outsider pedig, bár követi a többieket, nem állít elő tartalmat, nem is továbbítja vagy lájkolja. Ők is elvannak az interneten, képen vannak, de nem állnak ki a nyilvánosság elé.

Az online élettér másik fontos jellemzője ugyanakkor, hogy minden lerövidül. Amíg évekkel ezelőtt még várni kellett a következő találkozásig arra, hogy az ember megossza a problémáit a barátnőjével, addig ma már a közösségi médiának köszönhetően ez az idő néhány másodpercre rövidült (lásd „a jössz a parkba egyet sétálni” kontra „jössz a chat-re” kérdéseket). Régebben tehát volt idő megrágni, elkezdeni feldolgozni a problémát, ma már nincs. Gyakran tapasztalható az iskolában is, hogy a fiatalok gyorsan meg akarnak szabadulni a problémától, és nem a megoldást keresik (lásd hányszor használják a bocsánatkérés helyett inkább a törlés gombot).

Információforrásuk is leginkább a web. Ez a generáció tökéletesen akklimatizálódott a videojátékok szemképráztató tempójához és azonnalisághoz, jellemző rájuk a párhuzamos cselekvés. Az élmény azonnali megosztása sok esetben még a tartalomfogyasztásnál is fontosabb számukra. Jórészt az azonnaliság miatt rövid szövegekben, írásban érintkeznek, valamint elképesztő mennyiségű képet néznek meg egy nap. Ez azért probléma, mert az elemző gondolkodás és a belső képalkotás csakis szavakon, illetve hallott szövegeken keresztül történik, a szóbeliség az egyik fontos feltétele annak, hogy valaki értelmes, gondolkodó, kreatív lény legyen. A mai eszközök ezt nem pótolják, sokszor inkább veszélyeztetik.

⁶ Vannak, akik – az ábécét követő rendtől eltérve – R-nek (responsible) nevezik ezt a generációt.

A Z generáció ösztönösen olyan képességekre, készségekre tesz szert, mint a több-feladatos működés (multitasking), az együttműködő, hálózatban tanulás (collaborative) vagy az önszabályzó, önfejlesztő tanulás, az interaktivitás. Ez a generáció mindezekre a készségekre az iskolán kívül, szabadidejében tesz szert, önszabályozó módon, illetve hálózatban korcsoportjától tanulva. Praktikus szemlélet jellemzi őket, az egyén szabadságát, a formalitásmentes, közvetlen, win-win szituációkat támogató környezetet, az autonóm munkacsoportokban való munkát nagyra értékelik. Szeretik a tömör, világos, játékos tartalmakkal színesített kommunikációt. Bátrak, kezdeményezők, kevésbé kételkedők saját képességeikben, korlátaikban, ugyanakkor nem egyénileg, hanem összefogva akarják ötleteiket megvalósítani. Erre részben azért kényszerülnek, mert felismerték, hogy a fogyasztói társadalom és az információs kor együtt komoly versenyt diktál, amiben nem nagyon lehet lemaradni, mert aki lemarad, az kimarad. A diákok – tulajdonképpen bármelyik iskolatípusban – egyre inkább azzal szembesülnek, hogy a verseny kiélezett, s már középiskolásként érdekvezérelt érzelmi közeg veszi őket körül. A társadalmilag elfogadott elvárások „a lehetőleg minél hamarabb légy sikeres”-elv mentén fogalmazódnak meg. Így aztán nem meglepő, hogy a Z-generáció tagjai elődeiknél sokkal gyorsabb ritmusban élnek, készek és képesek a gyors váltásokra, s céljaik megvalósításáért komoly áldozatokra is.

Generációs kompetencia-térkép

Baby boom



2. kép: Generációk⁷

⁷ Biba Sándor (2014).

Fiatalok kényszerpályán

Az iskolai tapasztalatok

Mit tapasztalunk az órákon? A lista nagyon hosszú, itt most csak néhány gyakoribb és ezért markánsabban látszó elem szerepel a középiskolás korosztály jellemzői közül. És – természetesen – kivételek mindig vannak. A Z-generációsok sokszor türelmetlenek, motiválatlanabbak, ugyanakkor érzelmileg hajlamosak a „túlcsordulásra”, a kitörésekre mind a vidámság, mind az elkeseredés irányában (szokás érzelmi inkontinenciának is nevezni ezt a jelenséget). Ezzel összefüggésben nem erősek a küzdésben, úgy is mondhatjuk, hogy a megküzdési stratégiájuk az azonnali megosztás, megnyilvánulás. Emiatt a magánélet határai jóval inkább kitágultak számukra, mint a korábbi generációké, a nevelésükhöz is egészen más megoldások kellenek, fel kell velük ismertetni a másik ember határait. Megnyilvánulásaikban gyakran én-központúak, emiatt nárcisztikusnak is tűnhetnek, ami önértékelési problémákhoz vezet, s ezért fogadják el nehezen a külső értékelést, ha az nem dicsérő jellegű. Egy részükre nagymértékben hat a fogyasztói és az ún. celebkultúra, ezt az attitűdöt hajlamosak behozni az iskolai életbe is.

Pedagógusként úgy látom, az eredményes iskolai munka alapfeltétele az együttműködés kereteinek kitalálása, a releváns kommunikáció és cselekvések megtalálása, ehhez pedig el kell fogadnunk a korosztály sajátosságait. Ez nyilván nem egyszerű egy teljesen másik



3. kép: Generációs kompetenciák⁸

⁸ Saját készítésű ábra.

generációból jöve, de meg kell(ene) találnunk azt a közös platformot, ahol megőrizhetők azok az értékek, amelyeket közvetíteni kívánunk, viszont olyan módon jeleníthetők meg, ahogy a diákok azt értelmezni képesek. Ehhez be kell vonni őket a döntéshozatalba, hagyni kell őket tevékenykedni akár IKT eszközökkel, akár másokkal. Szükség van sok vizuális elemre az órákon, és törekedni kell az interaktivitásra is. Sok és lehetőleg azonnali visszajelzést kell kapjanak ahhoz, hogy a figyelmük fenntartható legyen. A pedagógustól gyakran saját határait feszegető türelmet, empátiát, rugalmasságot, ötletességet és végtelen energiát kíván mindez. Lehetetlen? Igen vagy majdnem az...

Saját tapasztalatom szerint azonban sok esetben a legnagyobb nehézséget a hatékony információ-feldolgozás jelenti. A tényeket képesek gyorsan megtalálni, de egyrészt nehezen szelektálnak lényeges és lényegtelen között, másrészt a korábbinál sokkal nagyobb energiát kell abba fektetni, hogy elsajátítsák az analizáló, szintetizáló, kritikai stb. gondolkodás alapjait.

Ebből a szempontból a multitaskoló diákok teljesítménye a leggyengébb, mert minél több forrásból érkezik az információ, annál kevésbé lesznek képesek arra, hogy a relevánsakat kiszűrjék, az irreleváns információ viszont jelentősen lassítja őket, a figyelmüket eltereli, az agy kognitív kapacitását kimeríti. Márpedig a mindennapi világuk a multitaskingra épül, az iskolai jelenlét sem kivétel ez alól. Az agykutatás ismeretei szerint az agyunk sem a multitaskolásra lett „tervezve”, mert voltaképp az agy számára a multitask ismeretlen jelenség. A valóságban nincs párhuzamosság, hanem rendkívül gyorsan kapcsol át az agy az egyik dologról a másikra, ami miatt egyrészt az agy erőforrásai gyorsan kimerülnek, másrészt nő a stresszhormon mennyisége, harmadrészt dopaminfüggőség alakul ki, ami miatt állandó külső ingerekre van szüksége az agynak, ami rövid úton elérhető örömet okoz, és még sorolhatnánk. A konklúzió, hogy a multitaskolás egyértelműen rombolóan hat a kognitív teljesítményre.⁹

A kasztosodás veszélyei

A társadalomtudósok közül már sokan kongatják a vészharangot, de e tanulmány csak egyikük gondolataira tér ki.¹⁰ Csepeli György szociológus 2014-es munkájában felvázol egy kaszt-rendszerre emlékeztető jövőképet, mely a Z-generáció életében már kirajzolódni látszik. A kaszt elnevezés minden bizonnyal túlzásnak tűnhet, hiszen olyan jellegű átjárhatatlanságról nincs szó, mint az eredeti indiai társadalmi rendszerben, ám épp ezzel az erősen emotív tartalmú szóval nyomatékosítja a jelenség veszélyeit. A szociológusok által vizsgált populációban a szülők végzettségére irányuló adatok nem feltétlenül bizonyítják ugyan a Z generációról készített „kaszt-térkép” hitelességét, de valószínűsítik azt (pl. felsőfokú végzettséggel bíró szülők gyermekei jellemzően az első két kasztba tartoznak). A kaszthatárokat, természetesen, keresztbe metszik az egyéni élettel együtt járó tragédiák, sorscsapások, devianciák. Senki nem hiheti, hogy boldogabb, teljesebb, elégedettebb élete lesz pusztán azért, mert az előnyös

⁹ Tari Annamária (2015).

¹⁰ Csepeli György (2014).

helyzetű kasztok egyikébe született. Saját tapasztalatai alapján minden pedagógus végig tudja gondolni az alább leírt kategóriákat, amelyek modellszerűségük okán, nyilvánvalóan, leegyszerűsítők, mégis jelzik a magyar társadalom jövőjét meghatározó tendenciák némelyikét.

Az élen találjuk a „brahminokat”, akiknek minden képességük és lehetőségük megvan arra, hogy teljes életet éljenek. Sorsukat kézben tartják, választhatnak munkát, társat és országot, ahol élni akarnak. Versenyképesek a globális szintén, egyetemet vagy főiskolát végeznek, lehetőleg külföldön. Nyelveket tudnak, fölényesen bánnak a digitális forradalom során megjelenő újabb és újabb eszközökkel. Ebben a kasztban a lányoknak éppen úgy lehetőségük van önmegvalósításra, mint a fiúknak. Kapcsolataik köre nem terjed túl saját kasztjuk határain. A Z-generáció 3–4%-a tartozik ebbe a kasztba.

A következő kaszt a „ksatrija”, melynek tagjai a hazai felső-középosztály leszármazottjai. Ők szintén egyetemet és főiskolát végeztek, de nem mennek külföldre, legfeljebb ideiglenesen. Szüleik nyomán ők lesznek a jövő hazai politikai-gazdasági-média elitjének tagjai. Zárt körben élnek. Jellemzően férfikultúra, a nők szerepe az anyaság, a gyermeknevelés, a család érzelmi egyensúlyának biztosítása. Gondolataik, ha vannak, Németh László kifejezésével élve, „mint villámsújtotta madarak hullnak le Hegyeshalomnál”. Ez az elit nyugati mércével mérve soha nem lesz versenyképes, de a hazai pályán verhetetlen. A digitális kultúrában járatosak. A Z nemzedék 6–7%-a tartozhat ebbe a kasztba.

A legnagyobb létszámot a „vajsják” adják. Iskolai végzettségük jellemzően középiskola, szakmunkásképző. Képesítéseik az állami, piaci struktúrák középszintjeinek betöltésére jogosítják őket. Digitális írástudók, nyitottak. Akik nyelveket tudnak közülük, azok külföldre mennek. A Z nemzedék 35–40%-a tartozik e körbe.

A negyedik főkaszt a „sudrák” kasztja. Ők napról napra élnek, alkalmi munkások. Iskolai végzettségük nem haladja meg a nyolc általánost. Nyelveket nem tudnak, digitális írástudásuk elemi szintű. A Z generáció 25–30%-a kerül erre a kényszerpályára.

Legalul találjuk az „érinthetetleneket”, akik mind térben, mind időben távol vannak a társadalom fősodrától. Iskolai végzettségük nyolc általános vagy annál is kevesebb. Nem tanulnak tovább, nyelveket nem tudnak. Digitális írástudásuk a játékra való képesség. A lányok és a fiúk pályája korán elválik egymástól. A lányok korán anyává válnak, a fiúk belevesznek a társadalmon kívüliség dzsungelébe. A nemzedéken belül 7–8%-ra tehető az arányuk.

És amit az Alfákról eddig tudni vélünk

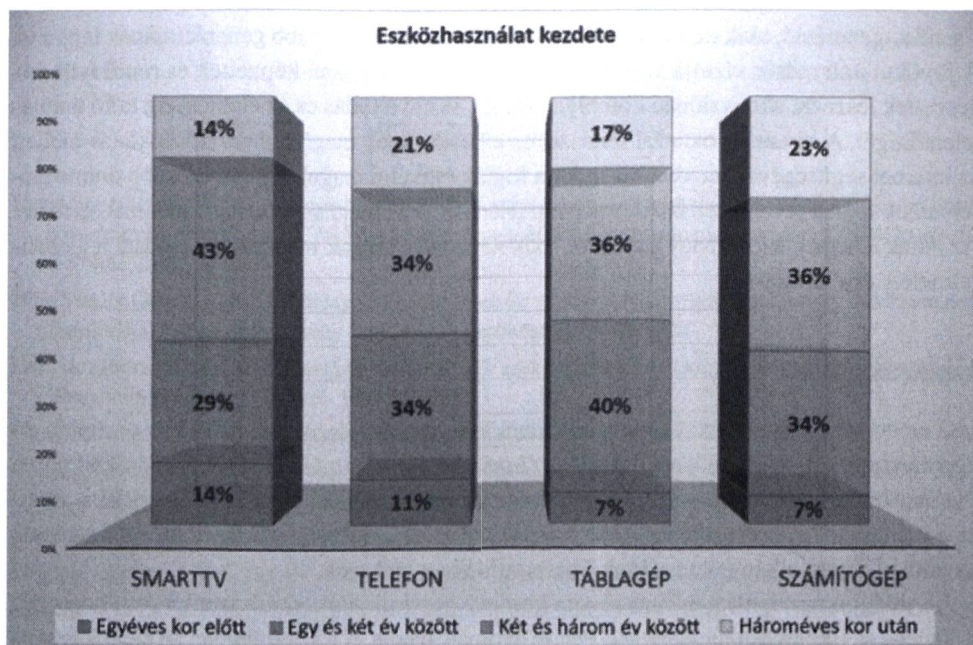
Az Alphák kutatása nagyon kezdetleges, ami abból adódik, hogy nagyon fiatalok. Jobbára amerikai kutatások zajlottak róluk, bár ezek is alacsony számban, és túlnyomórészt a szülők bevonásával. Az mindenesetre elgondolkodtató adat, hogy a 0–2 évesek között 30%-os a táblagép használat (ez az arány 2011-ben még csupán 10% volt), és egy 2012-es kutatás szerint 10%-uknak a tablet volt az első szava.¹¹ Vannak tanulmányok, amelyek azt állítják,

¹¹ Bernschütz Mária (2016).

hogyan nem jó, ha a gyerek kezébe két éves kora előtt kerül okoseszköz. Az Amerikai Pediátriai Akadémia ezért azt javasolja a szülők számára, hogy az érintőképernyős eszközöket, akár csak a tévét, tartsák távol a két évesnél fiatalabb gyermekektől, és később is csak igen rövid ideig engedjék használatukat.

Magyarországon is készült 2015 őszén egy kérdőív, amelyet önkéntesen töltött ki 95 óvodáskorú gyermek valamelyik felnőtt hozzátartozója, s ezzel az Alfa-generáció tapasztalatait volt hivatott felmérni. A kérdőív egyaránt tartalmazott a szociális háttérre és az IKT-eszközökkel, illetve a hagyományos játékokkal szerzett tapasztalatokra vonatkozó kérdéseket. A megkérdezett 6 év alatti gyermekek közel 81%-a egészen kicsi kora óta eszközhasználó, a felmérésben szereplő gyermekek közel fele már másfél éves kora előtt használ valamilyen elektronikus eszközt. Magas értéket mutattak az érintőképernyős eszközök, és háttérbe szorultak az asztali számítógépek. Az eszközhasználattal egyszerre eltöltött idő általában fél, illetve egy óra. Az eszközöket hetente többször, illetve jellemzően naponta, leggyakrabban mesénézésre és szórakoztató játékok játszására használják.

Az NRC Marketingkutató és Tanácsadó Kft. 2014-es felmérése szerint pedig az óvodáskorúak szüleinek 84%-a megválogatja a gyermeke által elérhető tartalmakat, és a szülők



4. kép: Az eszközhazsnálat kezdete¹²

¹² Pintér Marianna (2016).

kétharmada korlátozza a kütyühasználat időtartamát. Viszont 45%-uknál fordul elő, hogy a gyerek egyedül játszik, 29%-uknál pedig egyedül néz videókat. A legnagyobb gond, hogy biztonsági alkalmazást csak tízből egy szülő töltött le a gyermek eszközeire.¹³

Az Alfa gyerekek többségének már születése pillanatában vagy akár már azelőtt van digitális lábnyoma. Gondoljunk csak a legnagyobb közösségi oldalakra feltöltött, magzatokról készült ultrahangképekre, a szülőszobában készült videókra vagy közvetlenül a szülés után feltöltött újszülöttes családi szelfikre. A gyerekek így már két éves korára komplett digitális története lesz. A szülők a digitális eszközöket azonban nemcsak a gyerek életének megörökítésére, hanem óvására is használhatják. Annyira féltik gyermeküket, hogy legszívesebben ki sem engednék az utcára. Inkább megtöltik a gyerek szobáját számítógéppel, televízióval, tablettel, okostelefont adnak a kezébe, hogy a való világ helyett inkább virtuális térben ériék konfliktusok. A digitális eszközök már a Z-generáció esetén egyre inkább a nevelés eszközeivé váltak a szülők kezében.

Az Alfáknak várhatóan még kevesebb személyes kapcsolatuk lesz, kevesebbet fognak személyesen beszélgetni. Mivel a szüleik mindig „kéznél lesznek”, ezért rájuk sokkal erőteljesebben hatnak majd a szüleik nevelési elvei, mint az eddigi generációkra. S ezek a szülők – a jövőkutatók szerint várhatóan – általánosságban elkényeztetik, túlféltik gyermekeiket, és azt kommunikálják feléjük, hogy mennyire különlegesek. Az Alfák lehetnek az új Csendes-generáció, akik ezzel együtt minden idők legmagányosabb generációjának tagjai is. A jövőkutatók másik víziója szerint az Alfák nagyon magasan képzettek és rendkívül felkészültek lesznek, akik valóban komolyan fogják venni a tudás és az élethosszig tartó tanulás jelentőségét. A hivatalos oktatási rendszer és a keveseknek megfizethető felsőoktatás mellett az internet segítségével autodidakta módon fogják művelni magukat pl. az olcsóbb online tanfolyamok segítségével. Ezen belül is nagyon felértékelődik majd a gyakorlati, alkalmazott tudás. Az Alfák lehetnek a jövő nagy átalakítói, akik képesekké válnak megküzdenni például a globális felmelegedés hatásaival.

Lezárás

„Az emberiség el fog butulni. Gyengül a memória, a tudás felszínessé válik.” Ez a sötét jövőkép bármennyire is aktuálisnak tűnik, az ókori Hellász egyik legnagyobb gondolkodójától, Platóntól származik az írásbeliség elterjedésére vonatkozóan. Úgy gondolta, hogy ha a tudást és a gondolatokat ezentúl lejegyezve őrzi az emberiség, akkor óhatatlanul üresebbé válnak az emberi fejek, elkényelmesednek és elbutulnak az emberek.

A világon mindenhol és már régóta komoly gondolkodók vitatkoznak azon, hogy mit is kellene az iskolákban megtanítani. Platón nyomán alakult ki a középkorban az ún. hét szabad művészet, ahol négy tárgynak (zene, csillagászat, számtan, mértan) műveltségközvetítő, háromnak (grammatika, retorika, logika) gondolkodtató szerepe volt. Az ókori Kínában

¹³ Jakabffy Éva (2015).

is hasonlóan tantárgyakhoz kapcsolták a képzést Konfucius nyomán (szertartástan, zene, írás, matematika, íjászat, székérhajítás). Ez a tantárgyi vagy enciklopédikus szemlélet a mai napig meghatározó maradt. Ezzel szemben a XIX. században többen is kiálltak a szenzoros tanulás fontossága mellett főleg a kisgyerekkori képzésben (ebből nőtt ki a Montessori-módszer). Az USA-ban születtek meg a gyerekcentrikus elméletek, amelyek szerint a tanmenetek kialakításakor minden egyes gyerek igényeit és képességeit figyelembe kell venni. Ezzel szemben fogalmazódott meg az ún. alpműveltségi mozgalom, amely fontosnak tartotta annak az alpműveltségnek az előírását, amit mindenkinek meg kell szereznie (pl. nemzeti alaptantervek). Minden irányzatnak megvan a maga igazságrésze, de alighanem a Herbert Spencer kijelölté vonalat kellene követni a XXI. században is. Spencertől megkérdezték, hogy milyen tudás ér a legtöbbet, amire azt válaszolta, hogy „az a tudás, ami képessé teszi és felkészíti a gyerekeket arra, hogy megbirkózzanak azokkal a nehézségekkel, és megoldják azokat a problémákat, amelyekkel – nagy valószínűséggel – szembekerülnek felnőttként egy demokratikus társadalomban”. Történjen ez akár oktatási intézmények, irodák helyett globális, virtuális iskolákban, munkahelyeken. S akkor Nagy László, a költő is elégedett lesz... 1975-ben egy tévéműsorban megkérdezték, hogy mit üzen a jövő nemzedékének, amire azt válaszolta: „ha lesz emberi arcuk, akkor csókolom őket”.

Irodalom

- Bernschütz Mária (2016): *Minden tizedik Alfának a tablet az első szava?* [<https://www.linkedin.com/pulse/minden-tizedik-alf%C3%A1nak-tablet-az-els%C5%91-szava-maria-bernsch%C3%BCtz-ph-d->] (letöltés 2017. 09. 09.)
- Biba Sándor (2014): *Y–Z generációs munkáltatói márka építése a közszolgálatban.* [www.slideshare.net/SandorBIBA/biba-sndor-prezy-42421527] (letöltés: 2017. 08. 30.)
- Bor Alexandra (2014): *X, Y, Z, Alfa generáció: Kik ezek?* [https://prezi.com/feikfwmygpc/_x-y-z-alfa-generacio-kik-ezek/] (letöltés 2017. 08. 30.)
- Castells, Manuel (2005): *A hálózati társadalom kialakulása.* Gondolat, Budapest.
- Csepeli György (2014): *A Z nemzedék lehetséges életpályái.* *Educatio*, 2015/4. sz. 509–515. [<http://folyoiratok.ofi.hu/educatio/a-z-nemzedek-lehetseges-eletpalyai>] (letöltés 2017. 08. 30.)
- Christakis, Nicholas A. – Fowler, James H. (2010): *Kapcsolatok hálójában.* Typotex, Budapest.
- Dryden, Gordon – Vos, Janette (2004): *A tanulás forradalma.* Bagolyvár, Budapest.
- Jakabffy Éva (2015): *Okos új világ.* [http://tudomany.blog.hu/2015/06/01/okos_uj_vilag#more7507450] (letöltés: 2017. 08. 30.)
- Kulcsár Zsolt (2008): *Az integratív e-learning felé.* [<http://www.crescendo.hu/konyvek/integrativ?e?learning>] (letöltés 2017. 08. 30.)
- Pintér Marianna (2016): *Milyen tapasztalatokkal kerül az alfa-generáció az iskolába? A Varga Tamás-i hagyományok és az IKT-eszközök (előzetes) használata.* *Új Köznevelés*, 2016/8. sz. 27–29.

[<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-koznevelis/milyen-tapasztalatokkal-kerul-az-alfa-generacio-az-iskolaba>] (letöltés 2017. 08. 30.)

Székely Levente (2012): Az új csendes generáció. *Másodkézből – Magyar Ifjúság*, 2012. 9–28. [http://kutatopont.hu/files/2012/02/Magyar_Ifjusag_2012_MASODKEZBOL.pdf] (letöltés: 2017. 08. 30.)

Tari Annamária (2015): #yz *Generációk online*. Tericum, Budapest.

*“If you want to win, the most important rule is :
do not beat yourself”¹⁴*

Although the NET generation (X, Y, Z) is being criticized, some relevant questions are raised concerning the education of talented students.

Being a secondary school teacher I would like to be prepared for the challenges caused by the so called “Alpha generation” who grew up with digital and cyber technologies. Their eye-hand coordination is excellent but the development of their hand muscles is slower. Their ability to share attention is stronger, but their concentration decreases, the attention span and their immediate response reaction strongly works in them – Z generation has been given the nickname “the super now”. To develop the abilities of such students we should involve kind of methods which are filled with content and children suffering from infomania are trained to accept, select and process it. Instead of keep searching in a world of few questions – enormous amount of answers they should be trained to look for specific information. It gives food for thought that according to a survey conducting in 2015 the duration of a human attention fell from 12 to 8 seconds while the goldfish pays attention for 9 seconds.

¹⁴ Graffiti.

„Légy jó, szelíd, engedelmes, az ilyen gyermek nagyon kedves.”

Erkölcsei nevelés a két világháború közti 1–4. osztályos olvasókönyvekben¹

PÁLMAI JUDIT

palmai@jgyrk.szte.hu

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Alkalmazott Egészségtudományi és Egészségfejlesztési Intézet*



Kulcsszavak: tankönyvek, Horthy-korszak, erkölcsi nevelés, értékközvetítés, kutatás

Az erkölcsi nevelés kérdése újra és újra előkerül a közoktatásban, utoljára 2013-ban, amikor kötelezően választhattak a gyermekek, hogy hittant vagy erkölcsant tanulnak iskolai keretek között. Nem kérdéses az oktatási-nevelési tevékenység értékközvetítő szerepe, mindazonáltal érdekes vizsgálni, hogy a 20. századtól napjainkig hogyan alakult, hogyan változott az erkölcsi nevelés tartalma. Jelen cikk célja egy ilyen irányú átfogó kutatás elindítása, ennél fogva feltárni és összehasonlítani a 20. századi és a jelenkori tankönyvek erkölcsi nevelést érintő tartalmait, területeit, azok esetleges változásait.

A kutatás kezdeti fázisának első szakaszában a Horthy-kori tankönyvek vizsgálata történt meg, ezen belül is nyolc olvasókönyv került elemzésre. Bár a két világháború között a Hit- és erkölcsant vagy néhány tantervben Vallásant tantárgyak kötelezően be voltak építve az oktatásba, fontosnak találtam, hogy olyan tankönyvek elemzése is történjen meg, amelyeknek nem elsődleges céljuk az erkölcsi-vallási értékek közvetítése, így az abból nyert adatok látens módon tükrözik a korabeli társadalom elvárásait a kérdéses dokumentumban.

¹ Az Emberi Erőforrások Minisztériuma UNKP-17-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.



A tankönyvek helyzete a két világháború között

A trianoni békediktátum megfosztotta az országot területének kétharmadától, lakosságának pedig egyharmadától. Súlyos károkat okozott az iskolarendszerben is, ennek köszönhetően a népiskolák száma a korábbiak egyharmadára csökkent. (Mészáros, 1996., 2001; Mészáros – Németh – Pukánszky, 2004.)

1919-ben a vallás- és közoktatásügyi miniszter a Tanácsköztársaság által kiadott minden oktatásügyi rendelkezést eltörölt. Hamarosan rendeletben jelent meg, hogy a tanítóknak az iskolákban hazafias szellemben kell tanítaniuk, és ahogy Kornis írja, „meg kell teremtenünk az irredentizmus leghatékonyabb pedagógiáját”, amelynek az egyik legjobb módja a nemzeti önismeretre való nevelés. (Kornis, 1928. 19.)

Az 1920–1930-as években a legtöbb népiskolát a katolikus egyház tartotta fenn, az állami, városi, községi fenntartású intézmények a második helyen álltak. Ezen iskolák háromnegyede úgynevezett egytanítós osztatlan vagy kéttanítós, részben osztott népiskola volt. (Mészáros, 1996., 2001.)

Az 1920-as évek nagy változásokat hoztak a magyar oktatási rendszerben. 1921-ben kinevezték Klebelsberg Kunót kultuszminiszternek, akinek első intézkedései közé tartozott az állami népiskolai tantervek átdolgozásának előkészítése. Ám maga az új tanterv csak 1925-ben látott napvilágot „Tanterv az elemi népiskolák számára” címmel, s amelyet szeptemberben be is vezettek az állami, városi és községi népiskolák mind a hat osztályában. A tanterv bevezetésében a miniszter kéri a „kir. Tanfelügyelő urat, tegye a tantervet gondos tanulmányozás tárgyává, kísérje figyelemmel az iskolálatogatások alkalmával annak végrehajtását és hívja fel a tankerületek tanítótöbbségeit, hogy az 1925/26. és 1926/27. iskolai év folyamán a havi értekezleteken foglalkozzanak a végrehajtás körül szerzett tapasztalatokkal”. (Tanterv, 1925:4; Mészáros, 1996., 2001)

A miniszter 1925-ben Tankönyvvügyi Bizottságot állított fel. A Bizottság feladata az volt, hogy minden év végén összeállítsa a következő tanévre vonatkozó tankönyvek jegyzékét. Ezek mellett az iskolákat kötelezték arra, hogy minden tanév végén „tankönyvjavaslat értekezletet” tartsanak, amelyen a hivatalos jegyzék alapján döntést hoznak a következő évben használandó tankönyvekről. A rendelet kikötötte, hogy csak komoly indokkal módosíthatnak a korábbi bevált tankönyvek listáján, valamint szem előtt kell tartani, hogy a szegényebb tanulók számára a tankönyvek több éven keresztül átörököltethetők legyenek. Az 1932-ben kiadott rendelet tovább szigorította az új tankönyvekre vonatkozó szabályokat, eszerint az iskoláknak öt éven át egyáltalán nem szabad változtatni a tankönyvek listáján. (Mészáros, 1989.)

A két világháború közötti időben legnagyobb és legtöbb könyvet megjelentető kiadók az Athenaeum, a Franklin, a Lampel és a Szent István Társulat volt. A tankönyvek jóváhagyása szigorú volt ebben az időszakban, számos kritériumnak kellett megfelelniük. A dokumentumokkal szemben felállított alapvető követelmények közé tartozott, hogy tartsa tudományos megállapításokat, de anélkül, hogy túl tudományos jellegű lenne. A tartalma a tantervtől ne térjen el, a tananyag beosztása fokozatosan felépített, a csoportosítása áttekinthető, világos, nyelvben pedig hibátlan és magyaros legyen. A Lampel

és a Franklin Kiadó még arra is nagy hangsúlyt fektetett, hogy a szövegekhez tartozó illusztrációk szépek legyenek, összhangban egészítsék ki a szövegek tartalmát, valamint segítsék a szemléltetést és a megértést. (Mészáros, 1989.)

A két világháború tankönyveiben az illusztrációk már nem csak vonalas rajzok voltak, hanem mind több alkalommal használtak a kiadók fényképeket is. A képek mellett e korszak kiadványaiban megjelentek még a tanulást és a tanítást segítő egyéb elemek, mint például a feladatok, a kérdések és a megoldandó problémák. (Mészáros, 1989.)

Erkölcsei nevelés a népiskolákban a két világháború között

1945-ig a magyar oktatás nép- és középiskolai szintjén is megtalálható volt a hittan kötelező tárgyként, hol Hit- és erkölcsstan, hol Hittan, máskor pedig Vallástan elnevezéssel. A megnevezéstől eltekintve a hittan az erkölcsstant is magában foglalta ebben az időben. Waldapfel János, a korszak kiemelkedő pedagógusa szerint az erkölcsi vonatkozások megjelennek az irodalom- és a történelemtanításban, ezenkívül az iskolai munka egyéb részeiben is, így a „rendtartásban, a fegyelmezésben, az iskolai közös életben, a tanító példájában és bánásmódjában”. Ám ő ezt nem tartotta elegendőnek, amellet kardoskodott, hogy az erkölcsstan önállóan, a hittan tantárgyon kívül is jelenjen meg az oktatásban. Szerinte erkölcsi ismeret nélkül elképzelhetetlen, hogy a gyermekek önállóan képesek legyenek a helyes erkölcsi tette, noha kijelenti, hogy az etika tudás önmagában nem elegendő az erkölcsi cselekvéshez. A hittan bár tartalmazza az etikai előírásokat, de önmagában az nem elegendő, hiszen nem az egész osztálynak szól, hanem felekezeti hovatartozástól függ. Szerinte fontos, hogy azokat az elveket, amelyek a mindennapi életet hivatottak szabályozni, és a közösség minden tagjára nézve kötelezőek, együttesen és egységesen közvetítsék a korszak tanulói számára. (Waldapfel, 1938. 120–121.)

Bár a vallásosság az erkölcsi élet alapja, ettől függetlenül, azok számára, akik nem tartják magukat vallásosnak, szintén követelmény az erkölcsösség. Ennek megfelelően Waldapfel szerint meg kell teremteni a köznevelés minden fokán az etika oktatást, így a népiskolákban, a köz- és szakiskolákban, de még a főiskolákon is. A népiskolákban az erkölcsi nevelésnek ki kell térnie arra is, hogy miként kell a gyermekeknek élni a családban, miként kell érintkezniük a barátaikkal, miként kell eljárniuk a gazdasági életben gazdaként, termelőként, eladóként, vevőként, cselédként vagy munkásként. (Waldapfel, 1938.)

A népiskolákban az etikatanítás egyik eszközeként jelentek meg az olvasókönyvek, így a Beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy keretein belül tanulhattak és beszélgethettek a tanulók az erkölcs fontosabb kérdéseiről. Bár Waldapfel János nem tartotta elegendőnek az erkölcsi nevelés ezen módszerét, a kutatás során feltárt adatok alapján mégis azt láthatjuk, hogy a korabeli olvasókönyvek bővelkedtek erkölcsi témákban, sok közülük lefedi a fent említett témákat, azt, hogy hogyan viselkedjünk a családban, a barátainkkal és a társadalom gazdasági viszonyaiban.

A kutatásról bővebben

Módszer

A tankönyvek elemzéséhez a tartalom- és a dokumentumelemzés komplex módszerét használtam. A módszerrel minden eddignél pontosabb adatok nyerhetők, hiszen a dokumentumelemzés kvantitatív jellegéből adódóan számszerűsített adatokkal bizonyítható az erkölcsi nevelés egyes területeinek jelentősége, a tartalomelemzés kvalitatív jellege pedig példával támasztja alá és elmélyíti az értelmezést. (Antal, 1976.; Krippendorff, 1995.; Dárdai, 2002.; Tóthné, 2011.)

A kapott adatokat SPSS 16.0-s verzióba rögzítettem. Az SPSS használata nem elsősorban a mélyebb statisztikai számítás miatt került elő, hiszen a dokumentumok esetében a populációhoz való viszonyítás értelmetlenné válik, a program ezzel szemben elsősorban az adatok szűrésében, kereszttáblák készítésében nagy segítség.

Kategóriák

A tartalom- és a dokumentumelemzés egyik legfontosabb lépése a kategóriaképzés, amely vizsgálhatóvá és mérhetővé teszi a kérdéses témát. Az erkölcs plurális fogalom, igen tág és pontosan nem meghatározott tartalmakat foglal magában, jelentése ezenkívül koronként és társadalmanként eltér és változik. Ennek megfelelően a kategóriák létrehozását több oldalról közelítettem meg, négy kategóriacsoportot hoztam létre. Az első csoport három kritériumot foglalt magában aszerint, hogy az erkölcs az *egyénekre* hat, a *társadalomra-közösségre*, vagy az *állam* fennmaradásához szükséges.

A második csoportba Pálvölgyi Ferenc (Pálvölgyi, 2008.) anyagából kiindulva az erkölcsi értékek oldaláról közelítettem meg a kérdést és hoztam létre hat kategóriát, ennek megfelelően a *személy* és az *élet*, az *egészség* és *környezet* védelmét, a *közösség* fennmaradását (állam, társadalom), a *jogok/törvények*, a *kultúra* és az *anyagi javak* védelmét szolgáló erkölcs területeit leíró kategóriákat. Végül a harmadik csoportban az előzetes kutatásaim (Pálmai, 2017b) alapján körvonalazódott kategóriákat hívtam életre, így az *ima*, a *teremtés*, a *munka-anyagiak*, a *szentek*, a *környezet* védelme, a *jócselekedetek*, az *ünnepek-hagyományok*, a *vallási jelképek*, a *haza* és az *egyház* kategóriáit.

A negyedik csoportra azért volt szükség, mert a vizsgált tankönyvek felét katolikus tankönyvek tették ki, ezenkívül a két világháború között kötelező volt a hit- és erkölcstan tantárgy, ennek megfelelően nemcsak a katolikus, de az állami tankönyvek is bővelkednek vallási-erkölcsi mozzanatokban, amelyeket éppen ezért a kérdéses időszakban még komplikáltabb különválasztani. Így a negyedik csoportban vizsgáltam azt is, hogy az erkölcsi tartalom *vallási* vagy *társadalmi* kategóriába sorolható.

A kategóriákra igyekszem minden esetben példát hozni, de a kategóriák sok esetben átfedést mutatnak, csak megfogalmazásukban találunk különbséget, ennek megfelelően elsősorban a faktorok harmadik csoportja szerint haladok az elemzésben.

Minta

A két világháború között kiadott tankönyvekből mintát vettem a „Népiskolai tankönyvek 1867–1945” című katalógus alapján. A katalógusban tantárgyak és osztályok szerint található meg a különböző kiadványok. (Hegedűs–Tóthpál, 1984.) Előzetes kutatásaim alapján (Pálmai, 2015.; 2017a) a tantárgyak közül a magyar irodalmat emeltem ki, és 1–4. osztályig kiadók alapján (Lampel és a Szent István Társulat) kiválasztottam négy katolikus és négy állami olvasókönyvet.

Vallási és társadalmi tartalmak a két világháború közti olvasókönyvekben

A nyolc vizsgált olvasókönyvben összesen 699 olyan említés történt, amely valamely módon érintette az erkölcs bizonyos területeit. Az említések 70%-a (486 db) az erkölcs vallási, 30%-a (213 db) társadalmi területeire vonatkozik. A vallási területekhez kerültek az imák, a szentek élete, ezeken kívül gyakran említették Istent szófordulatokban, köszöntésekben („Áldjon meg az Isten”, „Adj’ Isten”, „Fogadj Isten”, „Dicsértessék a Jézus Krisztus” stb.). Az erkölcs társadalmi területéhez olyan említések kerültek, amelyek a társadalmi együttélést szabályozzák és könnyítik meg, így a hazugságok, a lopás kerülése, a munka szeretete, egymás segítése. Az erkölcs társadalmi vetülete a tankönyvekben gyakran közmondások, szólások formájában jelent meg: „Akit hazugságon kapnak, majd nehezen hisznek annak”, „Aki nem szán s nem segít mást, maga sem lelel szánakozást”, „Ami tied, tedd el, a másét ne vedd el!” (Tomcsányiné, 1920. 43.)

Ha megvizsgáljuk az erkölcs vallási és társadalmi tartalmainak megoszlását aszerint, hogy katolikus vagy állami tankönyvről van-e szó, a kvantitatív elemzésből kiderül, hogy a tankönyvek típusától függetlenül mindkét esetben a vallási erkölcsi tartalom erősebb az olvasókönyvekben, de természetesen a két tankönyvtípus között a katolikus dokumentumokban még erőteljesebb a vallási tartalom. Az állami tankönyvekben a vallási 161-szer, a társadalmi tartalom 101-szer jelenik meg, a katolikus kiadványban az előbbi 325-ször, az utóbbi 213-szor fordul elő.

Az, hogy a két világháború közötti tankönyvekben ennyire nagyfokú a vallási tartalmak ábrázolása, a korra jellemző erős egyházi befolyásnak köszönhető (Gergely, 1999.), illetve annak, hogy a hit- és erkölcsstan kötelező volt az első négy osztályban.

Egyén, közösség vagy állam?

Az erkölcs minden esetben az egyén életét szabályozza, az egyéntől várnak el bizonyos viselkedési formákat, ám ezek az erkölcsi szabályok eltérnek aszerint, hogy az egyén életére hatnak, a közösség működése szempontjából fontosak, vagy a társadalom, elsősorban az állam fennmaradását szolgálják.

Ennek megfelelően a kutatásban kiderült, hogy a tankönyvekben felbukkanó erkölcsi tartalmak körülbelül 40%-ban (278) az egyén életét érintik, 37%-ban (261) a közösség élete szempontjából fontosak, és 23%-ban (160) az állam fennmaradását szolgálják.

Ha azt vizsgáljuk, hogy az egyénre, a közösségre vagy az államra ható erkölcsi tartalmak közül mennyi a vallási vagy társadalmi tartalmú, a kutatásból kiderül, hogy a vallási tartalmak elsősorban a közösség (196-szor), majd az egyén (157-szer), s végül az állam (133-szor) kategóriák mentén jelennek meg. Ha az erkölcs társadalmi tartalmát vizsgáljuk a sorrend az egyén (121-szer), a közösség (65-ször), s végül az állam (27-szer) kategóriákat foglalja magában.

Az egyénnek szóló erkölcsi intelmek közül néhány példa: „Úgy élj, hogy mindenki szeressen”, „Dobd vissza kenyérrel, aki kövel dobott”, „Igaz legyen szíved, igaz beszéded”, „Szád szóljon igazságot, soha ne mondj hazugságot.” (Tomcsányiné, 1920. 46–56.)

A közösség érdekében megjelenő erkölcsi intelmek például a „Szeresd felebarátodat” felszólítás, ami gyakran felbukkan az olvasókönyvekben (Tomcsányiné, 1920. 51., de ezen kívül számos történet is megjelenik a kiadványokban, amelyek célja a gyermekek helyes viselkedésre nevelése. Ilyen „A három pillangó” története, amely szinte mindegyik olvasókönyvben fellelhető.

Az elbeszélésből megtudhatjuk, hogy három testvér, egy sárga, egy vörös és egy fehér pillangó vígan játszadozik a napfényben, s nem veszik észre, hogy mennyire eltávolodtak az otthonuktól. Egyszer azonban beborul az ég és elkezd szakadni az eső, így a három pillangó kénytelen menedéket keresni először egy tulipán, majd egy liliom alatt. Ám egyik virág sem hajlandó az összes pillangót beengedni a szirmai alá, csak azokat, amelyek éppen olyan színűek, mint maga a növény. A testvérek azonban kiállnak egymásért mondván, „ha testvéreimet be nem bocsátod, én sem megyek be hozzád. Inkább ázzunk meg mind a hárman, semhogy egymást elhagyjuk”. Az összetartó pillangótestvérek jutalma pedig az lett, hogy a nap meghallotta, mennyire szeretik egymást, kitört a felhők közül, elűzte az esőt, és megszártította a pillangók szárnyát, akik így vígan tovább tudtak játszani, este pedig együtt hazamentek. (Tomcsányiné, 1920. 61–62.)

Az állam fennmaradásához, annak tiszteletére szolgáló erkölcsi-vallási intelmek, történetek, versek is gyakran előkerülnek a vizsgált dokumentumokban, ennek megfelelően például a Himnusz által: „Isten, áldd meg a magyart” (Tomcsányiné, 1920. 56.), vagy a Honfidalból egy részlet: „Tiéd vagyok, tiéd hazám! / E szív, e lélek; / Kit szeretnék, ha tégedet / Nem szeretnék? / Szentegyház keblem belseje, / Oltára képed, / Te állj, s ha kell: a templomot / Eldöntöm érted. / S az összeroskadó kebel / Végső imája: Áldás a honra, Istenem / Áldása rája!” (Benedek, 1922. 198.) E kategória esetében a leggyakoribb, hogy az állam szeretete és jelentősége összeolvad a vallási jelképekkel.

Erkölcs az értékekhez kötötten

A második csoportba sorolt kategóriák hat területet ölelnek fel, olyan tevékenységi körök, intelmek, normák kerültek bele, melyek magukban foglalják a *személy* és az *élet*, az *egészség* és *környezet* védelmét, a *közösség* (állam, társadalom) fennmaradását, a *jogok/törvények*, a *kultúra* és az *anyagi javak* védelmét. A kvantitatív adatokat elemezve a sorrend az alábbi módon alakul: egészség/környezet védelme (294-szer), közösség védelme (127-szer), élet és személy védelme (119-szer), anyagi javak védelme (92-ször), kultúra védelme (65-ször), majd a jog/törvények védelme (2-szer) jelenik meg utolsónként a vizsgált kiadványokban.

Egészségünk és környezetünk védelme

Az egészség és környezet védelme kategóriába olyan említések kerültek, amelyek az emberek egészségének megőrzésére térnek ki, a környezethez pedig a természet védelme, de leginkább az állatok védelme került. Az említések magas gyakorisága elsősorban ez utóbbinak köszönhető, nagyon magas azoknak a történeteknek, felhívásoknak a száma a két világháború közötti tankönyvekben, amelyek arra szólítják fel a korabeli gyerekeket, hogy tartózkodjanak az állatok kínozásától, szeressék és becsüljék az állatokat és a természetet.

Az állatok védelmére olvashatunk példát egy első tankönyvben: „télén hideg van, a kis madarak fáznak”, de „Mariska megsajnálja őket, magot hint nekik a hóra. Be jó is az a Mariska.” (Tomcsányiné, 1920. 21.) „A házi-állatok” című olvasmányból megtudhatjuk, hogy az okos ember szereti, gondozza és táplálja háziállatait, s „csak a tudatlan, rossz ember bántja az állatot”. (Tomcsányiné, 1920. 85.)

Egészség témakörében számos felszólítást olvashatunk arra vonatkozólag, hogy a „tisztaság fél egészség”. (Tomcsányiné, 1920. 54.) Ezenkívül azonban gyakran találhatunk egészségügyi dolgozókat (orvosokat, nővéreket) és intézményeket népszerűsítő írásokat is. A Rókus kórház kerül bemutatásra egy osztálykirándulás során, melyből megtudhatjuk, milyen fontos lehet egy kórház, ahol sok „szegény, elhagyatott beteg is jó ápolást és gyógyítást talál. Sok ezer ember szerezte itt vissza egészségét s ezek mind áldják azokat a nemeslelkű embereket, akik ezt a kórházat építették.” (Benedek, 1922. 72.) Továbbá az olvasókönyvekből kiderül, hogy az egészségünk, az érzékszerveink Isten ajándékai, amelyeket Isten ingyen adott nekünk, de amelyekre „vigyázni magunk iránt a legszentebb kötelességek közé tartozik”. (Benedek, 1922. 162.) Ezenfelül tartózkodjunk a lerészegedéstől is, mert „aki részegségig iszik, megfeledez emberi méltóságáról s a szó teljes értelmében lealacsonyodik oda, ahova még az okatlan állat sem sülyedne!” (Benedek, 1922. 171.)

Az egészség témakörének nagyarányú képviseletét a vizsgált tankönyvekben magyarázza, hogy a század elején indult meg a betegségek visszaszorítására irányuló egészségügyi felvilágosítási mozgalom, amelynek hatására végül a halálozások száma visszaszorult. 20. század elejéig a gyermekek számára mindennapos esemény volt a halál jelenléte, amelyeket elsősorban a csecsemőhalandóság, a fertőzések és a járványok eredményeztek. Ennek elkerülésére új kifejezés jelent meg az egészség fogalma kapcsán, mégpedig az egészségügyi felvilágosítás, amelyet első körben az iskolákban vezettek be. Az orvostudomány fejlődésének köszönhetően elsődleges feladatnak tekintették a gyermekeken keresztül a lakosság körében is a kuruzslás visszaszorítását, a higiéniai alapok lefektetését és a fertőző betegségek terjedésének visszaszorítását. (Ackermanné, 2006.)

A közösség védelme

Számos intézmény, szervezet, csoport népszerűsítése is megtörténik a közösség védelme kategóriája alatt a korabeli olvasókönyvekben, amely intézetek a közösség szolgálatára jöttek létre, elsősorban a közösség életét és egészségét védő, támogató, gyógyító céllal, mint például a siketnémák intézete, a vakok iskolája vagy éppen a tűzoltók és a rendőrök.

Mindezek mellett „A Duna” című írás felhívja az olvasó figyelmét az emberek együttes összefogására, bajbajutott társaik támogatására is. A történetben arról olvashatunk, hogy az árvíz okozta károkon az emberek összefogásával sikerült felülemelkedni és a bajbajutottakon segíteni, ezek mellett közösségi összefogással a kereskedelmi utakat is felújították, és a folyó irányát is megváltoztatták. (Benedek, 1922. 87.)

„A közösség” című olvasmányból kiderül, hogy az emberek nem szeretnek egyedül lenni, így közösségekbe rendeződnek, ahol a közösség minden tagjának van valamilyen munkája, és egymás életét ezzel kiegészítik, segítik. A közösség tagjai „békében és egyetértésben tartoznak élni. Így akarja ezt az Isten, mert megparancsolta, hogy minden felebarátunkat szeressük”. (Mócsy–Petrovác–Walter, 1925. 46.)

Egy másik történetből megtudhatjuk, hogy Juliska megbetegedett, az orvos szerint azért, mert meghűlt. A kislány édesanyja úgy gondolta, hogy ez azért történt, mert nagyon hideg van a házukban, szegények, és nincs tüzelőjük. Az orvos erre ígéretet tesz, hogy majd szól a plébánián a Karitás Egyesületnek, akik majd megsegítik a családot. Másnap az egyesület tagjai meg is jelentek a Varga családnál. Hoztak Juliskának meleg teát, ruhákat, tüzelőt és élelmiszert, amit az egyesületi tagok nem csak maguk pénzén vettek, hanem a „jó emberek adták össze. Így tud segíteni a sok-sok szegényen a Karitás Egyesület.” S a történetet nyomtatékosítva még egy rövid négy soros versei is alátámasztja az adakozás jelentőségét: „Ki egyszer is jót tesz / Az Isten nevében, / Fölírják a nevét / Odafenn az égből!” (Nagy, 1936. 48–50.; Pálmai, 2017b.)

A kérdéses kiadványokat elemezve láthatjuk, hogy minden egyes csoport, szervezet, intézmény bemutatásánál megtörténik az érzékenyítés is, amellyel hatni próbálnak a korabeli gyermekekre, hogy ha majd felnőttek lesznek, támogassák egymást, saját közösségüket, illetve az elesetteket, rászorulókat is.

Az élet és személy védelme

Az élet és személyek védelme kategóriába elsősorban a teremtéssel kapcsolatos említések kerültek. A tankönyvekben nagyon gyakori, függetlenül a tankönyv típusától, hogy a természet kincseit (növények, élőlények, földrajzi jelenségek) Isten ajándékának tekintik, és nagy hangsúlyt kap az olvasmányokban az, hogy a gyermekek e jelenségeket ne vegyék természetesnek, nap mint nap csodálkozzanak rájuk, és adjanak hálát Isten ajándékaiért, mint ahogy az alábbi idézetekben láthatjuk: „lencse, borsó, kása, mind Isten áldása”. (Tomcsányiné, 1920. 32.) Arany János „Gondviselő Isten” című versében is erre hívja fel a figyelmet: „Ki ruházta fel a mezők lilimát? / Ki visel hű gondot az égi madárra? (...) Él még a jó Isten, Ő engem szeret, / Megadja, ha kérem, a mai kenyeret.” (Benedek–Kőrösi–Tomcsányi, 1923. 4.) A „Mese a kalászról” című elbeszélésben pedig arról olvashatunk, hogy amikor az „Úristen a világot megteremtette”, milyen jó dolga volt a szántóvetőnek, milyen bőséges termést hozott évről évre a föld, de a bűnbeesés (1Móz 3.) után a munkája sok nehézséggel jár, és kiszámíthatatlan termést eredményezett. (Benedek–Kőrösi–Tomcsányi, 1923. 13–14.)

A személyek védelme alá az emberi élet tisztelete és védelme került, aminek jó példája „Az emberséges éjjeliőr” című történet, mely „az Irgalmas szamaritánus” (Lukács 10,27) bibliai példabeszéd modern köntösben megfogalmazott mása. Az éjjeliőr feladata, hogy körbejárja a falut, és minden veszélytől megóvja a lakosokat és ha kell, elhárítsa a bajt. Egy hideg téli őrárat alkalmával az őr „fájdalmas hangokat hallott”. Hazasietett a fiához, hogy együtt induljanak az erdőbe megkeresni, hogy mi okozza azokat a zajokat. Végül ráleltek egy öregemberre, aki a hóban kimerülten és már egészen megfagyva feküdt. „Hiszen ez csak egy öreg zsidó – mondá az éjjeliőr fia –, és igen nehéz.” Erre az őr felszólította fiát, hogy gondoljon az irgalmas szamaritánusra, hiszen „a zsidó is ember, mint mi. Ő is felebarátunk.” Így hazavitték az idős zsidó férfit, ápolták, amíg jobban nem lett. S miután az öregember visszanyerte erejét, továbbutazott. Mivel szegény volt, csak egy kézszorítással tudta megköszönni az éjjeliőrnek a segítségét, de az őrnek mégis ez volt a legszebb jutalom, mert tudta, hogy „teljesítette az Isten parancsolatát: Szered felebarátodat, mint tenmagadat!” (Mócsy–Petrovác–Walter, 1925. 58–59.)

Az anyagi javak védelme

A kategória mentén leggyakrabban a mások vagyonának eltulajdonításától való óvás jelenik meg különböző szólásokban, mondásokban, mint az alábbi példák is mutatják: „Ami a tiéd, tedd el, a másét ne vedd el.”; „Ne bánts-d-nak híják a másét.” (Tomcsányiné, 1920. 43–44., vagy történetekben, mint például „Az enyém és tied” című elbeszélésben, ahol egy gyermek édesanyja elmagyarázza fiának, hogy milyen fontos tisztelni a magántulajdont, s a tulajdonos engedélye nélkül még az útszéli körtéfaról sem szabad gyümölcsöt szedni. Ha pedig valamit talál a gyermek, azt közhírré kell tenni, hogy a jogos gazdája visszakaphassa azt. Ezeken kívül a „csalás (is) egyenlő a tolvajlással. Igaztalan vagyonon pedig nincs áldás, vagy mint a közmondás tartja: ebül gyűtt, ebül kelt.” (Mócsy–Petrovác–Walter, 1925. 65–66.)

„A rest többet fáradsz” című elbeszélés gyakran megjelenik a tankönyvekben. A katolikus kiadványokban Jézus és Péter történetén keresztül tanulhatták meg a korabeli gyermekek, hogy a dologkerülő ember gyakran több munkát végez utólag, mintha elsőre elvégezte volna azt rendesen. Ezenkívül a történetnek van egyéb mondandója is, így az, hogy az apró, kevés pénz is megéri a fáradságot. Az elbeszélésben Jézus és Péter apostol vándorútját látjuk, amely során Jézus felfigyel egy elhagyott krajcárra, majd szól apostolának, hogy vegye azt fel. Péter azonban úgy gondolja, hogy „nem érdemes lehajolni egy hitvány krajcárért”. Jézus ennek ellenére lehajol, és felveszi az érmét, úgy, hogy Péter ezt nem látja. Miután beérnek a városban, Jézus az apostol tudta nélkül száz szem cseresznyét vesz a talált krajcáron, majd folytatják tovább útjukat. Egy kis idő után Jézus titokban elhajít egy-egy cseresznyét, amit az akkor már fáradt és szomjas Péter apostol egyesével fel is szed. Miután mind a száz szem cseresznyét felvette Péter, Jézus így szól apostolához: „Látod, Péter! Azért az egy krajcárért nem akartál lehajolni. Most százszor egymásután a földre hajoltál azért a száz szem cseresznyéért, amit a talált krajcáron vettem! Soha ne felejtse el, hogy a rest többet fáradsz!” (*Olvasó- és tankönyv*, 1929. 7.)

Rögtön a fenti történetet követve a gyermekek „A pénzről” kaptak tájékoztatást a következő olvasmányban. A leírásból kiderül, hogy régen az emberek nem pénzen vásároltak, hanem csereberéltek. Ez gyakran okozott problémát, hiszen nem mindig tudtak a vevők azzal fizetni, amit elvártak volna az eladók egy-egy termékért. Találni kellett olyan tárgyat, amit mindenki elfogad. Voltak olyan helyek, ahol búzáért vagy sóért lehetett vásárolni. Ezekkel meg az volt a baj, hogy búzát és sót nagy mennyiségben nem tudott magával vinni az ember. A probléma akkor oldódott meg, amikor az emberek megismerték az aranyat és az ezüstöt. Hasznos volt, mert ritka anyagok voltak, nem romlottak, oszthatók, mérhetők, összehasonlíthatók voltak más termékek súlyával, értékével, és mindenki elfogadta. Így született meg a pénz. A történet még beszél a papírpénz megszületéséről is, de a leírás utolsó sorában figyelmezteti a szerző az olvasót, hogy ne feledje el, hogy bár a pénz fontos és hasznos, de csak egy csereeszköz! (*Olvasó- és tankönyv*, 1929. 7–8.)

A következő történet a korabeli gyermekeket szintén a pénz tiszteletére és annak gondos beosztására és felhasználására szólítja fel. Az elbeszélésben egy szorgalmas asztalost ismerhetünk meg, aki bár sok pénzt keresett, mégis mindig egyszerű életet élt, olcsó, de jó minőségű ruhákba öltözködött, és került minden felesleges kiadást. A szomszédja egyszer megkérdezte tőle, hogy hova teszi azt a sok pénzt, amit keres. Azt asztalos így válaszolt: „Keresetem egy részével adósságaimat törlesztem, másik részét meg kölcsön adom kamatra.” A szomszéd ezen nagyon meglepődött, mert a faluban olyanról nem hallott, hogy az asztalos valakinek tartozna, vagy valaki az asztalosnak tartozott volna. Ennek a kételyének hangot is adott a szomszéd, melyre meg is kapta a választ: „Azt a sok pénzt és fáradságot, amit szüleim születésemtől kezdve rám fordítottak, én adósnak tekintem. Ezt vissza kell fizetnem. Amit pedig most gyermekeim neveltetésére költök, az kölcsönadott pénz.” (*Olvasó- és tankönyv*, 1929. 8.)

A kultúra védelme

A kultúra védelmét szolgáló erkölcsi tartalmak közé olyan megjelenések kerültek, amelyek elsősorban a vallási ünnepekhez és azokhoz kapcsolódó hagyományokhoz kötődnek. Típusától függetlenül minden tankönyvben megjelenik a karácsony és a húsvét ünnepe, némelyikben a Mikulás és a pünkösd is említésre kerül. A katolikus tankönyvek azonban további ünnepekkel bővülnek, így a nagypéntekkel, a keresztelkedéssel, az elsőáldozással és Nagyboldogasszony napjával. A karácsonyi szokások jelennek meg a leggyakrabban a kiadványokban versek, történetek formájában, de nem ritka, hogy a betlehemezéshez kapcsolódó játékok és énekek is felbukkannak. (Mócsy–Petrovác–Walter, 1925. 118–119.)

Egyetlen egy tankönyvben, a „Légy illemes” című írásban illemszabályokhoz kapcsolódó leírást is találunk. „Aki mindig úgy cselekszik, amint illik, az illemes. Az illemes gyermeket mindenki kedveli” – olvashatjuk a leírás első sorában. Az anyag először kitér a tiszta, rendezett külsőre, az étkezés, a társas beszélgetés és a látogatás illemszabályaira. A találkozásnál a megfelelő köszönési forma az írás szerint a „Dicsértessék a Jézus Krisztus”.

Ezenkívül a leírás tartalmaz az illemszabályokat meghaladó erkölcsi előírásokat is, így az írás felszólítja a korabeli gyermekeket, hogy „ne nevéssenek ki senkit, ne csúfolódjanak, és ne civakodjanak. Durva tréfával ne sértsenek meg senkit. Tiszteljék az öregeket és bárkinek szívesen tegyenek szolgálatot. (...) Mindenki iránt legyenek nyájasak és szívesen szolgáljanak.” (Mócsy–Petrovác–Walter, 1925. 18–19.)

A jog és a törvények védelme

A jog és törvények kategóriában csak kevés említést találunk. Ide olyan esetek kerültek, amelyekben az elkövetett vétség büntetőjogi elbírálásban részesült. Bár fentebb már láthattuk, hogy a korabeli tankönyvek nagy hangsúlyt fektettek a tulajdon tiszteletére, és mélységesen elítélték a lopást, de annak büntetőjogi felelősségére csak egy esetben tér ki egy olvasmány, mégpedig a „Pejkó esete” című történet. A leírásból megismerhettük Mihály gazda esetét, aki egy reggel arra ébredt, hogy a Pejkó nevezetű lova eltűnt. A városban talált rá a lóra, amit éppen egy cigány árult. Mihály kérdőre vonta a cigányt, aki azonban tagadta vétségét. A gazda furfanghoz folyamodott, hogy csapdába csalja az árust. Letakarta a ló szemét, és megkérdezte a cigányt, hogy melyik szemére vak az állat. Mivel nem a cigány volt a ló gazdája, nem tudhatta, hogy a ló mindkét szemére jól lát. Látva ezt, a körülöttük állók megbizonyosodtak afelől, hogy a ló Mihály gazda tulajdona. S „hogy mi lett a cigánnyal, arról a törvény számol” zárja a sorait a szerző, amelyből megtudhatjuk, hogy a lopás nemcsak erkölcsi vétség, de törvénybe is ütközik. (Mócsy–Petrovác–Walter, 1925. 79–80.) Bár a történet igyekszik a magántulajdon tiszteletére érzékenyíteni a korabeli gyermekeket, ezek mellett azonban erősíti a romákkal szembeni előítéletet és sztereotípiákat is.

A „Mi juttatta börtönbe Kerekes Pétert” című elbeszélésből pedig a testi sértés vétségéről tudhatjuk meg, hogy az törvényt sért. A tankönyv főszereplői Pista és Juliska reggel iskolába menet megdöbbenve arra lesznek figyelmesek, hogy két csendőr kíséri a lesütött szemű Kerekes Pétert, akit sírva követ az édesanyja és a húga. A gyerekek egy arra járótól tudják meg, hogy bár Kerekes Péter jó ember, de nagyon szereti az alkoholt, „és ha egyszer egy kicsit felönt a garatra, akkor izgága, verekedő természetű” lesz. Így történt, hogy a kocsmában megszúrta a legjobb barátját, ezért a csendőrök börtönbe viszik. (Kozma–Mihály, 1926. 55–57.)

Összegzés

A korszakra oly jellemző erős vallási és erkölcsi tartalmakat olvashatunk ki a fenti kvalitatív elemzésből, amely rávilágít, hogy a két világháború közti népiskolai oktatás minden eszközt megragadott arra, hogy a tanulókat segítse, és elvezesse a korabeli társadalom erkölcsi elvárásai felé. Az elemzésben látható, hogy a társadalom számára ebben az időszakban a vallási tartalmak voltak a leginkább mérvadók, de ezeken kívül megjelentek az olvasókönyvekben olyan erkölcsi előírások, amelyek az egészség és a környezet, a közösség, az élet és személyek, az anyagi javak, a kultúra, valamint a jog és törvények védelmére és tiszteletére szólítanak fel.

Irodalom

- Ackermanné Kelő Kamilla (2006): Iskola-egészségügyi törekvések a XIX–XX. század fordulóján. Az egészségtan beépülése a hazai tantárgyi rendszerbe. *Studia Caroliensia*, 2006/2. sz. 5–20.
- Antal László (1976): *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Benedek Elek (1922): *Elemi iskolások olvasókönyve*. A IV. osztály számára. Lampel Kiadó, Budapest.
- Benedek Elek – Kőrösi Henrik – Tomcsányi János (szerk.) (1923): *Magyar olvasókönyv az elemi népiskolák III. osztálya számára*. Lampel Kiadó, Budapest.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus, Pécs.
- Gergely Jenő (1999): *A katolikus egyház története Magyarországon 1919–1945*. Pannonica Kiadó, Budapest.
- Hegedűs Mihályné – Tóthpál Józsefné (összeáll.) (1984): *Népiskolai tankönyvek 1867–1945*. OPKM, Budapest.
- Kornis Gyula (1928): *Kultúra és politika*. Franklin Társulat, Budapest.
- Kozma László – Mihály Ferenc (1926): *Pista és Juliska. Olvasókönyv az elemi népiskolák II. osztálya számára*. Lampel Kiadó, Budapest.
- Krippendorff, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1989): *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó és Budapest – Dabas Nyomda, Dabas.
- Mészáros István (2001): Felekezeti népiskoláink tanterveinek történeti alakulása. In: Horánszky Nándor (szerk.): *A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban*. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, Budapest
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mócsy Antal – Petrovác József – Walter Gyula (1925): *Második olvasókönyv a katolikus népiskolák második osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest.
- Nagy T. Perpetua (1936): *Betűbokréta. Új ABC a katolikus népiskolák első osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest.
- Olvasó- és tankönyv a katolikus osztatlan elemi népiskolák IV. osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest, 1929.
- Pálmai Judit (2015): Családkép a tantervekben a Horthy-kori Magyarországon. *Danubius Noster*, 2015/1–2. 69–74.
- Pálmai Judit (2017a): 20. század eleji családkép a közoktatás dokumentumaiban. A család és a család funkciói a Horthy-kori tantervekben, tankönyvekben és szakfolyóiratokban. *Történelemtanítás*, 2017/1–2. sz. 1–15.
- Pálmai Judit (2017b): Vallási nevelés a két világháború közötti pedagógiai dokumentumokban. In: Fehér Ágota, Mészáros László (szerk.): „...et vocavit vocatione sua sancta”: *A pedagógiai hivatás a keresztény nevelésben*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 251–270.
- Pálvölgyi Ferenc (2008): Az ember és sajátos értékei a korszerű erkölcsi nevelésben. *Sapientiana*, 2008/22. sz. 55–80.
- Tanterv az elemi népiskolák számára*. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1925.
- Tomcsányiné Czukrácz Róza (szerk.) (1920): *A magyar gyermek első könyve. Magyar ABC és olvasókönyv az elemi népiskola I. osztály számára*. Lampel Kiadó, Budapest.
- Tóthné Parázsó Lenke (2011): *A kutatómódszertan matematikai alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Waldapfel János (1938): *Közműveltség és nevelés*. Studium Rt., Budapest.

“Be good, gentle, obedient, because such a kid is very friendly!”

*Moral education between the two world wars
in 1–4. class of reading books*

This study analyses public and catholic textbooks of the interwar period, examining how the elements of moral education appear in the documents.

Based on the research, the results show the typically strong presence of religious and moral contents in the textbooks, throwing light on the fact that the public education of the examined period grabbed all the opportunity to help the pupils to meet the moral expectations of the society. As the analysis reveals, religious contents were the most important for the society, but moral regulations calling for the defence and respect for values like health, environment, community, life, material goods, culture, law and justice, also turn up in the textbooks.

Auditorikus diszlexiás gyermekek fejlesztése játékos módon pedagógusoknak alsó tagozatos gyermekek fejlesztéséhez

PESZEKI VIKTÓRIA – VELKEY NÓRA

peszeki.viki@gmail.com – velkey97@gmail.com

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Tanító- és Óvóképző Intézet, III. évfolyam, tanító szak, Szeged*



Kulcsszavak: *játékos oktatás, diszlexia, motiváció, fejlesztés*

Bevezetés

Írásunk célja egy foglalkozás tervezetének bemutatása. A beszédfejlesztés gyakorlata I. kurzus keretein belül állítottunk össze egy fejlesztő foglalkozást egy előre megadott deficit fejlesztésére. Témánk az auditorikus diszlexia fejlesztése volt. Az órát a hallgatótársainknak tartottuk mikrotanítás keretében. Célunk, hogy ötleteinkkel segíteni tudjuk hasonló foglalkozások megtervezését és kivitelezését.

Elmélet

A „dyslexiát” más néven legaszteniának vagy olvasási-helyesírási zavarnak nevezzük. A diszlexia minden esetben diszgráfiával párosul (mely az írás zavara), de nem feltétlenül mutatkozik meg ugyanolyan mértékben a kettő. A fogalom meghatározásához először nézzük meg a megkésett beszédfejlődés definícióját. Ha a gyermek a kortársaihoz képest egy éves lemaradást mutat, és ez standardizált tesztekkel mérhető, valamint nem magyarázható auditorikus deficit, vizuális deficit, mentális retardációval és családi depresszióval, akkor megkésett beszédfejlődésről beszélhetünk (DSM-IV-TR 2001). Ha a lemaradás magyarázható auditorikus vagy vizuális deficit, akkor diszlexiáról beszélünk. Meglepő információ lehet, hogy a normál vagy a magas IQ ellenére is fennállhat e deficit, illetve hogy a népesség 5–10%-át érinti.

A diszlexia okai lehetnek:

- auditorikus és/vagy vizuális szenzoros észlelési probléma;
- nyelvi képesség zavarai: ha valakinek beszéde agrammatikus, biztos, hogy diszlexiás lesz;
- laterális dominancia zavara (kezesség zavara);
- kúszás-mászás kimaradása;
- motoros egyensúly zavara;
- születés utáni hosszan tartó sárgaság;
- születés utáni oxigénhiány.

A diszlexia tünetei lehetnek:

- nehezen kialakult hang és betű közötti asszociáció;
- betűk tévesztése;
- betűk sorrendjének vagy az olvasás irányának felcserélése;
- betűk és szótagok kihagyása, betoldása;
- szóképek tanulásának problémája;
- hosszú szavak nehéz olvasása;
- szavak fokozott eltorzítása;
- újraolvasott szó ismételt tévesztése;
- a helyes olvasástechnika és az olvasott szövegértelmezés alkalmazásának párhuzamos nehézsége;
- látásélességi nehézségek;
- fokozott fényérzékenység;
- bal–jobb felcserélődése;
- számolási nehézségek;
- az időérzékelés, az emlékezet és zenei hangok felismerése kapcsán megnyilvánuló fennakadások;
- a beszédfejlődés megkésettisége (<http://www.diszlexia.info/index.html>).

A diszlexia típusokat három nagy csoportra oszthatjuk:

- vizuális diszlexia;
- auditorikus diszlexia;
- agyi feldolgozás deficitje (http://meixner-egymi.ucoz.hu/fonologiai_tudatossag.pdf).

A továbbiakban az auditorikus diszlexiáról fogunk bővebben írni.

Az auditorikus diszlexiát más néven a beszédhanghallás zavarának nevezzük, amely szorosan kapcsolódik a vizuális diszlexiához.

Főbb jellemzői:

- hallókérgi mechanizmusok fejletlensége;
- akusztikai változások lassú feldolgozása;
- beszédhangok finom eltérései;
- a szavak hangalakja rosszul tárolódik, nincs hozzáférés a szavak pontos hangszerkezetéhez (http://meixner-egymi.ucoz.hu/fonologiai_tudatosság.pdf).

Fejlesztő foglalkozás auditorikus diszlexiások számára

Fejlesztő foglalkozásunkat keretmesébe foglalva terveztük meg abból a célból, hogy minél motiváltabbak legyenek a gyerekek a feladatok elvégzésekor, és játékként éljék meg azokat.

Ráhangelő történet, motiváció

A foglalkozás elején felvezetésként elmondjuk, hogy matrózok vagyunk (csíkos póló van rajtunk a hangulat kedvéért), és egy elveszett kincs után nyomozunk. Ha megtaláljuk közösen a kincset, akkor mindenképpen megosztozunk rajta, csak ehhez a gyerekek segítségére van szükségünk. Megkérdezzük, hogy csatlakoznának-e hozzánk, matrózokhoz.

A motiváció fokozására egy esküt mondatunk el a gyerekekkel úgy, hogy felállva, vigyázz állásban mondják utánunk a szöveget. „Esküszöm a kincsre, pénzre – A matrózok kék ingjére – Ma kalózként kutatok! – fogadom!” Itt mindenki a saját nevét helyettesíti be az eskü szövegébe.

Ezután kiosztjuk a matrózigazolványukat, melyre fel kell írniuk a nevüket. (1. melléklet: matrózigazolvány)

Barlang

Útnak indulunk tehát, hogy találjunk valami nyomot, amin elindulhatunk a kincserért. Betérünk egy sötét barlangba (itt lekapcsoljuk a lámpákat), melynek nagyon szűk a járata, s emiatt a gyerekek csak egymás mögött felsorakozva tudnak előre haladni. A legelső gyerek megtalál két tárgyat, melyet nem lát a sötét miatt – egy asztalon fekszik egy térkép és egy levél letakarva –, ki kell tapogatnia, mi lehet az. Ha rájött, a mögötte lévő fülébe súgja, s ez süket-telefon játékkal eljut a sor végén álló tanulóhoz. Neki hangosan ki kell mondani a szavakat, ha ez megegyezik az első gyerek által kitapintott tárggyal, akkor kivihetik azokat a barlangból. Itt felkapcsoljuk a lámpát, és megnézzük közösen, miket találtak. (2. melléklet: térkép, levél)

A térkép szigeteket ábrázol és a kincshez vezető útvonalat. Ezt felragasztjuk a táblára. A levél pedig a következő üzenetet rejt: „Kalóztársak! Ez a levél vészhelyzetre íródott, akkorra, ha velünk történne valami. A térkép egy útvonal a matrózoktól elrabolt kincshez, kövessétek, és odataláltok!”

Egy kis matrózemblémával jelöljük, hogy hol tartunk a térképen. Ezt a gyerekek feladata áthelyezni a következő szigetre. (3. melléklet: embléma) Egy tanuló felhelyezi az első szigetre az emblémát.

A kalóz–matróz barátság története

Elhajózunk az első szigetre, ahol a légénységet próbára tesszük: hűségesek-e a matrózokhoz, mert fontos tisztázni, hogy mi matrózok vagyunk, és nem kalózok. Megismertetjük velük a kalóz–matróz barátság történetét. A történethez ki kell tolni a széket, amin ülnek a gyerekek. Ha a matróz szót hallják, fel kell állniuk, mintha haptákba vágnák magukat a szó hallatára. Ha viszont kalóz szót, akkor ülve kell maradniuk. Elmondjuk, hogy ha túl sokat hibázik valaki, sajnos jelenteni kell a matrózkapitánynak, hogy egy kalóz-gyanúsított is van a fedélzeten. Erre valószínűleg nem kerül sor, mert nem hibáznak annyit a gyerekek, hogy szólni kelljen. (4. melléklet: kalóz–matróz barátság története, 5. melléklet: ppt_1) Miután teljesítik ezt a megpróbáló feladatot, még egy megbízhatósági próbát ki kell állniuk.

Megbízhatósági teszt

Párokba rendeződnek a tanulók, és az egyik gyerek a padra hajtja a fejét úgy, hogy ne lássa a táblát. Kivetítettünk öt képet a történethez kapcsolódóan, melyeket sorrendben meg kell jegyeznie a páros másik tagjának. Ezután elrejtjük a képeket, és a megjegyzett ábrák neveit a párjuk fülébe kell súgniuk, akik pedig leírják azokat egy lapra. A feladat ellenőrzéséhez ismét kivetítjük a képeket. Ezt megismételjük, hogy a páros mindkét tagja sorra kerüljön. (6. melléklet: ppt_2)

Mi a lakat kódja?

A térképen lévő embléma áthelyezésére megkérünk egy diákot. A következő szigeten találunk egy óriási kaput. Ahhoz, hogy bejuthassunk rajta, ki kell találni a rajta lévő lakat betűkódját. Kivetítettünk hat mássalhangzót a táblára, ezeket hangoztatjuk, majd az a feladat, hogy a felolvasott hangsorból, ha hallanak olyan hangot, aminek a betűjele a táblán is szerepel, akkor azokat leírják a füzetükbe. Ezt kétszer elismételve, hogy le is tudják a munkájukat ellenőrizni, kijön nekik egy betűsor. Közösen felolvassuk sorban a leírt mássalhangzókat, és így kinyílik a kapu lakatja. (7. melléklet: ppt_3)

Koppints, ha ugyanazt a szót hallod!

Bár a lakat kinyílt, a kapu őrzője nem enged be minket addig, amíg nem bizonyosodik meg arról, hogy tényleg jó szándékkal jöttünk. Ahhoz, hogy kinyissa a kaput, egy bizonyos számú koppintást kell hallania. Szópárokat hangoztatunk, s ha a szópár mindkét tagja ugyanaz a szó, koppintaniuk kell egyet a padon. Szópárok: *szék-szét; kar-kar; okos-torkos; köt-köt; tönk-önt; lő-nő; grincs-kincs; lapát-lapát; keret-teret; pár-bár.*

A kapuőr kitarja a kaput előttünk (8. melléklet: ppt_4), és meglátjuk a sziget különleges fáit, a recefice fákat. (9. melléklet: ppt_5) Ezek a fák igazi energiabombák, melyek kérgéből energiaszeleteket készítenek a sziget lakói. Mi is megkóstolhatjuk ezt a finomságot. Itt ropit osztunk a gyerekeknek.

Sárkány – Mi a kakukktójás?

A következő szigeten (embléma áthelyezése) egy félelmetes sárkánnyal találkozunk, aki a kalózok barátja. Azt mondja, hogy szeretne meggyőződni arról, hogy kalózok vagyunk-e, mert ha igen, csak abban az esetben igazít minket útba. Így el kell játszanunk, hogy nem matrózok, hanem kalózok vagyunk. Körbe állunk, menetirány szerint jobbra. Az első próba az, hogy szavakat olvas fel a sárkány, és ha az első szóra nem rímel valamelyik felolvasott szó, akkor a másik hátára kell koppintani. Többrétű feladat ez. Helyesen kell koppintani, és közben ellenőrizni kell, hogy a mögöttünk álló jókor koppint-e. Ha nem, akkor szólunk. Megbeszéljük az esetleges hiba miéértjét. Ebből a típusú feladatból három szó (vár, sapka, kő) rímeltetése után elérkezünk a sárkány második próbatételéhez. Menetirány szerint balra fordulunk, ugyanúgy koppintás és felügyelés a feladat, de most a kezdő hang eltérése esetében.

A rímkereséses feladat szavai (az aláhúzott szavakkal kell rímelniük a többi szónak): vár, bár, zár, mar, kár, cár; sapka, labda, alma, szalma, balra, kártya; kő, lő, tű, nő, fő, ró.

A kezdőbetűk figyeléséhez tartozó feladat szavai (az aláhúzott szavak kezdőbetűje a mérvadó): sapka, sál, szék, sóska, sajt, szél, szója, sül; bab, pap, barát, béka, pék, parázs, béke; dió, denevér, teve, dárda, tv, tó, dvd, dal.

A sárkány végül megmutatja a helyes irányt. Továbbhajózunk a legyek szigetére, áthelyezzük az emblémát. (10. melléklet: ppt_6)

A legyek szigete

A legyek szigetén semmi jó nem vár ránk, ugyanis a legyek is a kalózok oldalán állnak. (11. melléklet: ppt_7) Meg is támadnak bennünket. Versenyt hirdetünk, hogy ki a legfürgébb és legügyesebb légyecsapó a fedélzeten. A táblára ragasztunk két képet: egy matrózt és egy kalózt. (12. melléklet: kalóz–matróz fotók) Kettesével jönnek ki a táblához a matrózaink, s egy-egy légyecsapót adunk a kezükbe. Megbeszéljük, hogy milyen betűvel kezdődik a kalóz és a matróz szó. Szavakat sorolunk, ha a „k” vagy „m” hangot hallják, az annak megfelelő képre kell csapniuk. Pl.: az *ablak* szó elhangzása esetén a kalóz képre. Fontos, hogy mindenki sorra kerüljön. Miután sikerült lecsapni az összes legyet, továbbhajózunk az állatok szigetére (embléma áthelyezése a következő szigetre). Felhasznált szavak: *ablak, dominó, akar, erekle, amazon, módos, szomszéd, kártya, lyuk, som, számár, tanulók, kén, méz, fogalmaz.*

Az állatok szigete

Az állatok szigetén rengeteg állattal találkozunk. (13. melléklet: ppt_8) Azt mondják, hogy csak akkor segítenek nekünk, ha olyan szavakat gyűjtünk, ami rímel az ő nevükre. Párokban kell a matróz legénységünknek ezt a feltételt kiállni. Három-három rímet kell a *róka, nyúl, béka, párdúc, veréb* állatnevekhez találniuk, melyet egy feladatlapra írnak le. (14. melléklet: rímelő feladatlap) Ezeket felolvassuk, majd az állatok, mivel úgy gondolják, elegendő rímet hallottak a neveikre, megmutatják a királyukhoz vezető utat.

Az állatok királya

Az oroszlán szívesen segít a matrózoknak, ám csak akkor, ha előtte játszanak vele egyet. (15. melléklet: ppt_9) Mivel nagyon szeret labdázni, így a következőt mondja a matrózoknak: „Miközben valaki kezébe dobom a labdát, mondok egy szót. Úgy kell visszadobnotok a labdát, hogy az utolsó hangot leválasztva ismételjétek el a kapott szót. Például, ha valakinek oda-dobom a labdát, és mondom, hogy karó, ő visszadobja nekem, s azt mondja, hogy kar.”

Mivel az oroszlánkirály nagyon élvezte a játékot, elárulja, hogy a következő szigeten mi vár ránk. Az oroszlán a következőt mondja: „Az utolsó szigeten találtok egy ládát, ám az zárva van. Egy bingo játék segítségével megtudhatjátok a kódot, amely hangoztatásával kinyílik a láda.”

Felhasznált szavak: *karó-kar, sütő-süt, könyvel-könyve, váró-vár, szülő-szül, lakó-lak, Soma-som, csillag-Csilla, após-apó, anyós-anyó, tanító-tanít, bála-bál, sebek-sebe, gyalul-gyalu.*

Bingo

A következő szigetre érve egy ládát találtak éppen úgy, ahogy az állatok királya mondta. A bingo játékban x-szel jelölniük kell a matrózainknak a hangoztatott hosszú hangok (msh. vagy mgh.) rövid párját, ha azt megtalálják. (16. melléklet: ppt_10) Szavakat olvasunk fel nekik, amelyekben meghallhatják, hogy mi a hosszú: a magánhangzó vagy mássalhangzó. Ennek párját x-szel jelölniük kell a táblázatban. A szokásos módon, ha vízszintesen, függőlegesen vagy átlóban kijön az összefüggő vonal, akkor „Bingo!” felkiáltással jelzik, például.: *vicces-c, add-d, kell-l, Győr-ő, gally-ly, alattomos-t, színes-i, álmos-a, aggodalom-g, kódex-o.* Amikor elhangzik a bingo szó, akkor ellenőrizzük, hogy milyen sor jött ki nekik. Ezt a betűsort közösen felolvasva kinyílik a láda.

Felhasznált szavak: *vicces, add, kell, Győr, gally, alattomos, színes, álmos, aggodalom, kódex.* (17. mellékelt: Bingo feladatlap)

Beszédmester

A ládában megtaláljuk a történetből ismert, matrózoktól elrabolt papagájt, jéggégé fagyva. A kalózok ugyanis rájöttek, hogy a madár nem fog az ő pártjukra állni, így lefagyasztották. A mi kötelességünk, hogy felolvasszuk őt, hogy visszajöhessen a fedélzetre.

A Beszédmester szoftver (<http://www.inf.u-szeged.hu/beszedmester>) egy feladatát vetíttük ki a táblára, a betűk hangoztatása segítségével tudjuk kiszínezni/felolvasztani a papagájunkat. (18. melléklet: kép a papagájról) Amikor visszanyeri a papagáj az eredeti színét, megszólal: „A kincs a függöny mögött van!” Az óra elején valahová a teremben elrejtünk egy kis zsákot (például a függöny mögé), melybe csokoládépénzt rejtünk. Ezt találják meg a gyerekek a foglalkozás végén.

Összegzés

Munkánk elsődleges célja az volt, hogy az auditorikus diszlexiával küzdő gyerekek fejlődését élvezetesebbé tegyük. A hallás és a beszéd fejlesztésén kívül sok más területet is érintettünk a játékos feladatokkal, például a figyelmet, memóriát és az együttműködést. Ezek mindegyikére találhatunk fejlesztő feladatot a tervezetünkben. A Power Point és az elkészített eszközök alkalmazásával szerettük volna még színesebbé és élvezhetőbbé tenni a foglalkozást. Úgy gondoljuk, hogy a mai gyerekek jobban teljesítenek és motiváltabbak lesznek az ilyen és ehhez hasonló interaktív órákon, ezért gondoljuk azt, hogy a keretmesébe ágyazott fejlesztő feladatokkal nagyobb fejlődés érhető el.

Irodalom

A DSM-IV-TR diagnosztikai kritériumai (2001). Animula Kiadó Budapest.

Beszédmester – olvasásfejlesztő és beszédjavítás-terápiai program. [<http://www.inf.u-szeged.hu/beszedmester>] (letöltés: 2018. 06. 04.)

Diszlexia.Info – Minden, amit a diszlexiáról tudnod kell. [<http://www.diszlexia.info/index.html>] (letöltés: 2018. 06. 04.)

Tóthné Schiebelhut Livia: Fonológiai tudatosság – az olvasástanulás és a fonológiai tudatosság kapcsolata. [http://meixner-egymi.ucoz.hu/fonologiai_tudatosság.pdf] (letöltés: 2018. 06. 04.)

Playful development of children with auditory dyslexia For teachers developing children between 1st and 4th grade

We believe that it is useful when children are not taught in the traditional way by employing frontal instructions during teaching and developmental activities, but we try to implement more varied teaching methods. We have elaborated activities for children with auditory dyslexia in the light of the abovementioned factors. During the tasks embedded in a frame story we have managed to retrieve the treasures stolen by pirates as sailors. During the tasks we have been able to meet several animals and magical creatures who were sometimes supporting us and other times they were hindering our mission. Besides solving problems in a playful manner we have put the emphasis on the development of creativity, attention and cooperation. We have tried to create such activities that could help a teacher and a developmental teacher, as well.

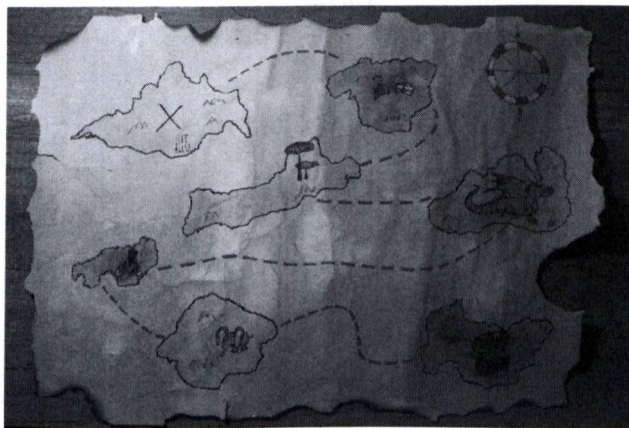
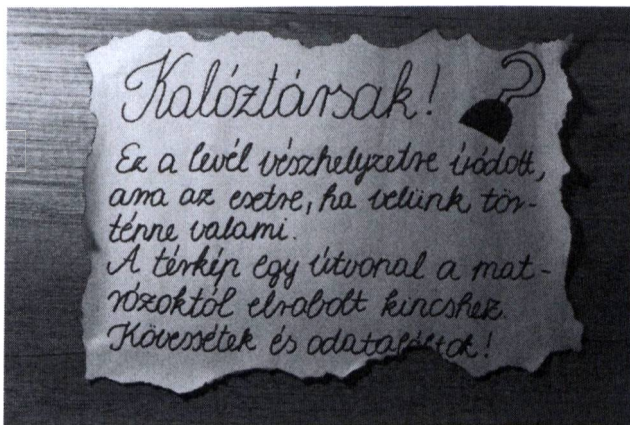
Melléklet

MATRÓZIGAZOLVÁNY



Név: _____

1. melléklet



2. melléklet



3. melléklet

A kalóz-matróz barátság

A matrózok és a kalózok régen barátok voltak. Közös őstől származnak, mégsem ugyanolyan vér folyik bennük. A matrózokban matrózvér, a kalózokban kalózvér.

A kalózok és a matrózok évtizedeken keresztül együtt hajóztak ki a nyílt tengerre, de egy nap egy kalóz váratlan és emlékezet dolgot tett, ami nagy hatással volt a kalóz-matróz barátságra: ellopta a matrózok különleges állatát, a papagájt. Erre a matrózok nagyon megharagudtak a kalózokra, és elhatározták, hogy kiközösítik a kalózokat. Saját matróz egyenruhát varrattak a matróz asszonyaikkal, hogy mutassák, különböznek a kalózoktól. El is hajóztak, hogy más helyen telepedjenek le, és nem hagytak maguk után nyomot.

A kalózokhoz eljutott a hír, és borzasztó haragra gerjedtek a matrózokkal szemben. Elhatározták, hogy bosszúból kifosztják a tenger matróz-hajóit, ellopják a matrózok ingjeit és pénzét.

Egy alkalommal a kalózok a matrózok hatalmas zsákmányára bukkantak, amit el is rejtettek egy szigeten.

Azóta sem tudja senki, hogy hol lapul a matrózok ellopott kincse. A kalózok pedig azóta is járják a tengert, hogy még több matrózinggel és arannyal fosszák ki a matrózok hajóit.

4. melléklet



5. melléklet

Megbízhatósági teszt 1.



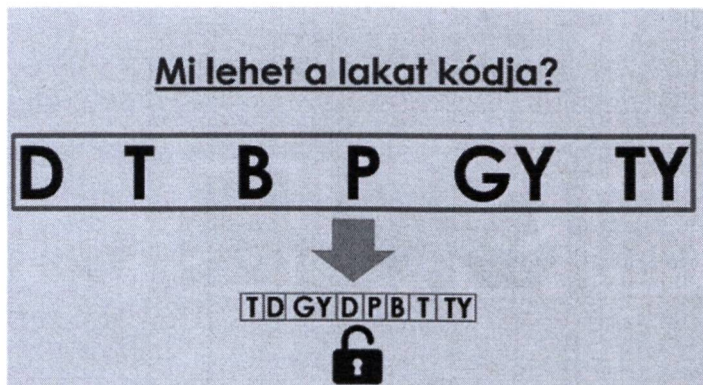
Megbízhatósági teszt 2.



6. melléklet



7/1. melléklet



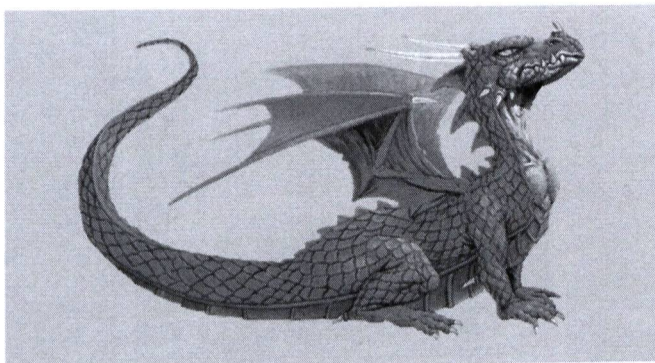
7/2. melléklet



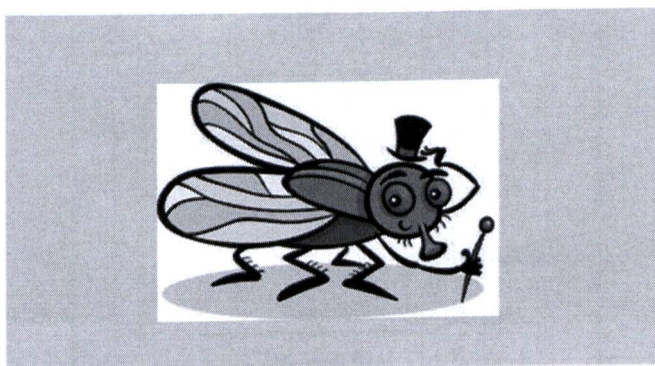
8. melléklet



9. melléklet



10. melléklet



11. melléklet



12. melléklet



13. melléklet

róka - _____

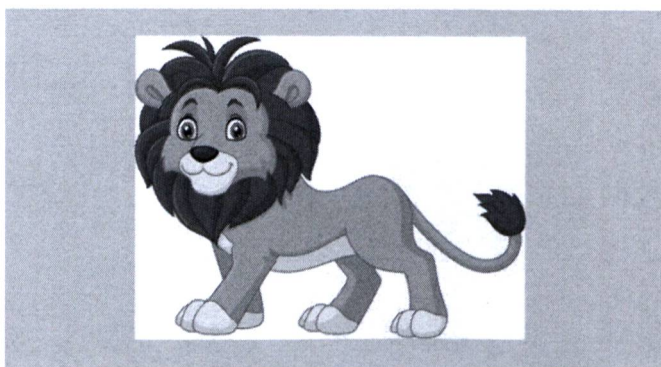
nyúl - _____

béka - _____

dárdac - _____

veréb - _____

14. melléklet













15. melléklet

BINGÓ

C	S	V	D	P
Ü	Ö	F	Z	A
I	H	O	K	NY
U	TY	B	T	R
L	G	J	É	LY

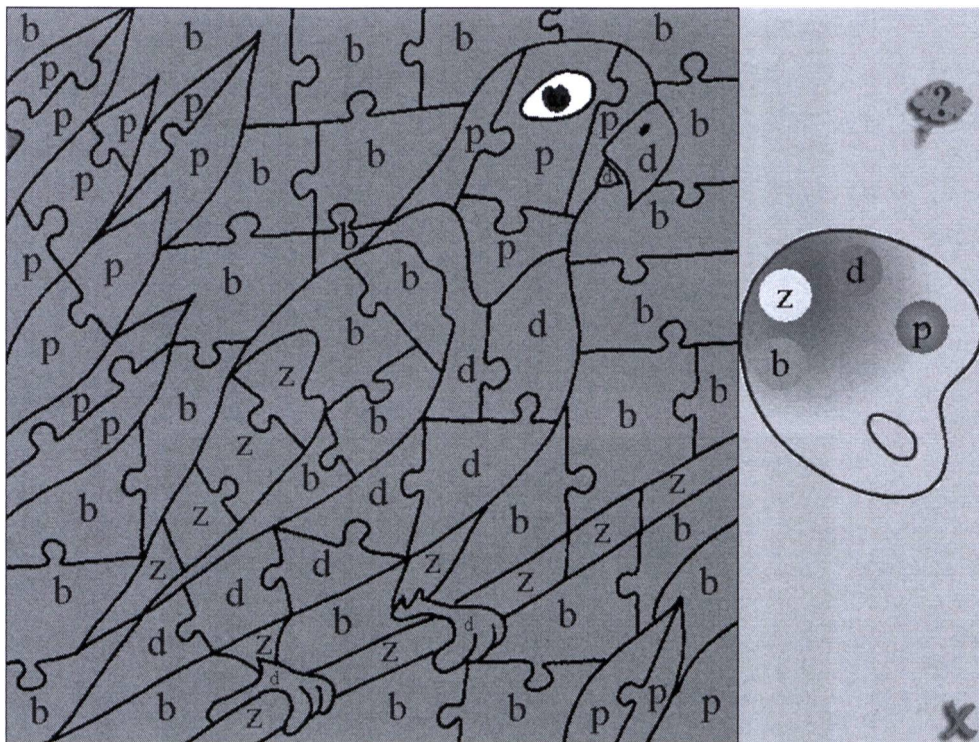
BINGÓ

	S	V		P
Ü		F	Z	
	H		K	NY
U	TY	B		R
		J	É	

16. melléklet

C	S	V	D	P
Ü	Ö	F	Z	A
I	H	O	K	NY
U	TY	B	T	R
L	G	J	É	LY

17. melléklet



18. melléklet

A térképek felhasználásnak lehetőségei a történeti kutatásokban

RÓZSA SÁNDOR

rozsa.sandor@uni-eszterhazy.hu

*Eszterházy Károly Egyetem
Történelemtudományi Doktori Iskola*



Kulcsszavak: *kartográfia, térképtörténet, katonai felmérés, kataszteri felmérés, digitalizáció, térinformatika, levéltári kutatás, adatbázis*

„A térkép a felszínnek vagy valamely részletének, illetve a rajta található természeti és társadalmi jellegű tárgyaknak, jelenségeknek, folyamatoknak kicsinyített, egyszerűsített, magyarázott, jelrendszerrel megjelenített rajzi modellje síkban” – szól az általános definíció (Sümeghy, 2009. 10). A definíció első része már eleve ráutal a forrástípus történeti kutatásokban való jelentőségére, míg az utóbbi a felhasználás korlátait fejezi ki.

A térképek a történeti kutatások során három alapvető módon kerülnek felhasználásra. Az első – s talán a legjellemzőbb – a szemléltetés, vagyis a különböző események vagy adatok térbeli megjelenítése a könnyebb információátadás céljából, ennek klasszikus példáját adják a különböző történeti atlaszok. Ehhez igen hasonló helyzet, amikor a térképet mint a térbeli dimenzióval rendelkező adatok elemzésének segédeszközét vesszük igénybe, például választási eredmények vagy demográfiai adatok kapcsán. Noha a két helyzet alapvetően hasonló, a különbség abban ragadható meg, hogy a térkép a történészi munka „végtermékeként” vagy a kutatás egy lépcsőfokaként készül el. A harmadik eset a vizsgált korszakban készült térképek forrásként történő felhasználása. Ez esetben a térkép a történészi munka „inputjaként” jelenik meg, s tanulmányomban ezen utóbbi felhasználási módról szeretnénk részletesebben beszélni, különös tekintettel a digitalizációs technikák, illetve újabban megjelent térinformatikai szoftverek nyújtotta lehetőségekre.

Néhány példa a térképek forrásként történő felhasználására

A térképek forrásként való felhasználása a történelemtudomány legtöbb területén releváns lehet, legyen az társadalom- vagy gazdaságtörténet, nem is beszélve azon speciális területekről – történeti földrajz, környezettörténet vagy kulturális antropológia –, ahol az emberi környezet és annak változása különös figyelmet kap. A felhasználás lehetőségeit a következőkben a térképek osztályozásával párhuzamosan fogjuk bemutatni.

Az osztályozás első szempontja a tartalom: ez alapján megkülönböztetünk általános felszínrajzi és tematikus térképeket. A *felszínrajzi térképek* közvetlenül a földfelszínt és a domborzatot, vízrajzot, valamint a területen található természetes és mesterséges elemeket ábrázolják. Ezen belül még két csoportot kell elkülönítenünk: az általános felmérési és a levezetett térképeket; az előbbihez tartoznak a kutatásokban viszonylag gyakran használt katonai és kataszteri felmérések.

A különböző korszakokban készült *felmérési térképek* a legnagyobb történeti forrásértékkel bíró térképtípusok. Ezekből primer adatokat nyerhetünk az egyes területek mezőgazdasági művelésére, erdő- és vízgazdálkodására, településszerkezetére, a települések belső struktúrájára, a terület közlekedéshálózatára stb. Az adatnyerés lehetőségét nyilvánvalóan meghatározza a felmérés méretaránya, pontossága és korszerűsége, valamint a készítési cél. A *földmérési térképek*, melyek 1:10 000-nél kisebb méretarányban készültek, már alkalmasak a birtokszerkezet vizsgálatára is, így nem csupán gazdaságtörténeti, hanem komoly társadalomtörténeti forrásértékkel is bírnak. Az ilyen nagy méretarányú térképek olykor még a családtörténet forrásai is lehetnek, például egy-egy személy birtokainak elhelyezkedésére, azok méretére és egyéb jellemzőire vonatkozóan. A felmérési térképek speciális csoportját képezik a különböző tervrajzok, melyek egy-egy objektum – például egy kastély vagy egy park – korabeli állapotát örökítik meg. Ezek jelentősége nyilván akkor a legnagyobb, ha más források nem állnak rendelkezésre az adott kérdésre vonatkozóan. A különböző felmérési és birtoktérképek olykor nem várt forrásértékkel is bírhatnak. Erre szeretném példaként említeni a Magyar Nemzeti Levéltár (a továbbiakban: MNL) Heves Megyei Levéltárban található, az egeri érsekség egerbaktai gyümölcsösét ábrázoló birtoktérképet, amelyből a termelt almafajták mellett képet kapunk a korban alkalmazott művelésszerkezetről és fajtatársításról is, amely az agrotechnika fejlettségének mutatója.

Az általános felszínrajzi térképeken belül a *levezetett térképek* sajnos az előbbiekhöz képest csökkent forrásértékkel bírnak, hiszen már 1:10 000-nél kisebb méretarányban ábrázolják a felszínt, s itt a legtöbb tereptárgy már jelekkel ábrázolva jelenik meg. Ebbe a csoportba tartoznak többek között a katonai felmérésekből levezetett topográfiai térképek, a Habsburg Monarchia út- és menettérképei, amelyek viszonylag nagy számban találhatók meg a Hadtörténeti Intézet és Múzeum térképgyűjteményében. Ezek a közlekedéshálózat, postahálózat vagy épp a településhálózat vizsgálatának fontos forrásai lehetnek.

Ezt követően a térképek másik nagy csoportjáról, a *tematikus térképekről* kell szólnunk. A tematikus térképek a természeti és társadalmi környezet nem tájrajzi elemeit jelenítik meg,

illetve azok mennyiségi és minőségi jellemzőit ábrázolják a térben. A tematikus térképészet Magyarországon a 19. század második felében kezdett elterjedni a megjeleníthető statisztikai adatok – pl. népszámlálások, agrárcenzusok stb. – mennyiségének növekedésével, valamint a térképek nyomdai sokszorosításának általánossá válásával párhuzamosan. Ezek a térképek szekunder adatszolgáltatók, hiszen a térkép készítője valamilyen idegen forrásból származó adat – lakónépesség, kórházi ágyak száma, választási eredmények stb. – térbeli kivetítését végzi el. A tematikus térképek esetében a történésznek először nyilvánvalóan az eredeti adatforrás felhasználására kell törekednie, hiszen a felhasznált eredeti adatbázis feltehetően részletesebb, nagyobb felbontású adatokat tartalmazott. Könnyen előfordulhat azonban, hogy a térkép készítője által felhasznált forrás időközben megsemmisült vagy elérhetetlenné vált. Ilyen helyzetekben az adott térkép kiemelt forrásértékűvé, primer adatszolgáltatóvá lép elő.

Meg kell még említenünk a korabeli térképi anyagok „kutatásorientáló” szerepét is. Ha például egy adott terület iparát vizsgáljuk egy a régió ipari üzemeiről készült listák híján könnyen elveszhetünk a levéltári anyagokban, egy a korból fennmaradt tematikus térkép azonban kijelölheti számunkra a mélyfúrások helyeit.

A térképek forrásként történő felhasználásának néhány korlátja

A térképészek az egyes korszakokban változó vetületi rendszereket, geodéziai alapokat, térképezési rendszereket és jelkulcsot alkalmaztak. A történészek a térképek történeti forrásként való felhasználása során az előbbi kettővel ritkán találják szembe magukat, legfeljebb a térinformatikai feldolgozás folyamán jelentenek problémát. Általában csak a korai – pl. középkori vagy 18. század eleji – térképeknél találkozunk olyan durva térképészeti hibákkal, mint pl. Lázár deák térképének „félretájolása”. A 18. század elejétől képződött térképi anyagok a szakszerűséget tekintve már jellemzően alkalmasak a távolsági és területi mérésekre is, amely az agrár- és környezettörténet szempontjából – gondoljunk itt az erdők, szántóterületek vagy legelők kiterjedésére vagy a táj antropogén érintettségére – fontos.

A felmérés pontossága a térképek forrásként való felhasználásának alapvető korlátja. E tekintetben alapvető szempont a méretarány. Ha például egy adott birtokos birtokainak méreteit szeretnénk megtudni térképek alapján, akkor többnyire az 1:10 000-es méretarány-nál nagyobb földmérési térképek jöhetnek szóba. A katonai felmérések, noha ettől kisebb 1:28 800 – 1:25 000 méretarányban készültek, alkalmasak egy-egy település mezőgazdasági művelésszerkezetének vizsgálatára. Itt kell azonban kitérnem a térképekkel szembeni forráskritika legalapvetőbb elemére: a készítési célokra. A történészeknek a pontos adatok kinyerése érdekében olyan térképek feltárására kell törekedniük, melyek esetében az aktuális kutatási cél lehetőleg megegyezik a térképkészítés céljával. Az egyes térképek készítésénél a térképészek feltüntethetnek néhány „járulékos” elemet vagy adatot, erre legjobb példák a katonai felmérések. Ezek esetében a fő térképezési cél azon felszínelemek feltüntetése, amelyek a hadmozdulatok szempontjából relevánsak: pl.: folyók, erdők, mocsarak, valamint a térképnek

pontosnak kell lennie az irányok és távolságok szempontjából. Ennek ellenére a térképlapon feltüntetésre kerültek a szántóföldek, legelők, rétek és kertek is. Ezekre vonatkozóan az első katonai felmérés során még egységes jelkulcsi utasítás sem készült, a ma hozzáférhető jelkulcsot Borbély Andor és Nagy Júlia állította össze a 20. század elején. (Jankó, 2004.) Csupán a második és harmadik felmérés esetében készült eredeti, tehát a felmérő tisztek által következetesen használt egységes kulcs, az utóbbinál azonban a színezés elhagyása jelent kisebb nehézséget. Abban az esetben tehát, ha a szántóterületet egy folyó vagy erdő határolta, úgy a határvonal biztosan nagy pontossággal lett felmérve, ha azonban egy szántó és rét találkozásáról volt szó, már más a helyzet, mivel ennek a hadmozdulatok szempontjából kisebb volt a jelentősége, nem is beszélve arról, ha a nyomásművelést is figyelembe vesszük, hiszen az éppen ugaroltatott szántó és az állandó kaszáló vagy legelő határának meghúzása még technikailag is problémás lehetett.

A tematikus térképek esetében utalnunk kell arra, hogy ezek gyakorlatilag tovább viszik a felhasznált eredeti adatforrásban található hibákat, ráadásul a térképi generalizálás – vagyis a megjeleníthetőség érdekében tett egyszerűsítés – tovább csökkentheti az adatok pontosságát.

A kartográfia fejlődése Magyarországon (rövid áttekintés)

Ha a magyarországi kartográfia kezdeteiről esik szó, a legtöbbünknek Lázár deák 16. század eleji Magyarország térképe jut eszébe. Noha a 16–17. századi első Magyarország területét ábrázoló térképművek tagadhatatlan jelentőséggel bírnak a középkori településszerkezet, a földrajzi nevek vagy épp a térszemlélet alakulása szempontjából – az előzőekben felvázolt szempontok alapján – mégis csekély forrásértékkel rendelkeznek, így a térképezések ezen kezdeti időszakáról itt most nem érdemes részletesebben szólnunk.

Az első nagyobb forrásértékű – immár a gazdaság- és társadalomtörténet számára is jól használható – térképek a 18. század első feléből, vagyis a török–magyar háborúk utánról származnak. A magyarországi térképészet fejlődéséről jó áttekintést ad Klinghammer István. (2010. 307–334.) A török–magyar háborúk lezárulása egyrészt fizikailag tette lehetővé a felméréseket – különösen a térképészek számára igen nehezen hozzáférhető egykori hódoltsági területeken –, a reorganizáció és a magyar területek felértékelődése pedig ösztönözte a munkálatokat. A 18. század egyben a térképészet professzionalizálódásának kezdeti időszaka is. A század elejéről Mikovinyi Sámuel térképeit érdemes megemlítenünk, aki Bél Mátyás munkáihoz is készített térképi mellékleteket, valamint kiemelkedő az elzalogosított Jász-Kunságról készített térképe is. Az 1782-ben a pesti egyetem bölcsészeti karán felállított Institutum Geometricum 1850-ig 1275 mérnöki oklevelet bocsájtott ki, az itt képzett szakemberek által készített munkák pedig már megfelelő színvonalúak a történeti kutatásokban forrásként való felhasználáshoz.

1764-ben indult meg az Első Katonai Felmérés, amelyet a 19. században további kettő követett, egyre nagyobb térképészeti színvonalal. A katonai felmérések történetéről

jó áttekintést ad Jankó Annamária (2004., 2005). Az első felmérés során Erdély területét 1769–1773, a Magyar Királyság területét pedig 1782–1785 között mérték fel, a két területet összesen 1245 térképlapon ábrázolták. A felmérés nem rendelkezett egységes vetületi alappal. Értékét növeli azonban a felmérési szelvények mellékleteként készült országleírás, amely táblázatos formában közli a térképen nem megjeleníthető, de a hadmozdulatok szempontjából releváns információkat. Az országleírás egészben, eredeti német nyelven közzétételre került *Az első katonai felmérés, a Magyar Királyság* (2004) kiadványában.

A második és harmadik katonai felmérés folyamatos szakszerűsödést mutat, esetükben már egységes vetületi rendszert alkalmaztak (Cassini-féle vetület), valamint egységes jelkulcsot írtak elő. Az második katonai felmérés Magyar Királyságra vonatkozó szelvényei 1819–1869 között készültek, a Felvidék és a Dunántúl nagy részének felmérésére 1854 előtt, míg az Alföld területének felmérésére 1855 után került sor. Az időben igencsak elhúzódozó felmérést még nem fejezték be, amikor a kiegyezés után bekövetkező gazdasági és hadászati fejlődés újbóli felmérést követelt. 1869–1887 között sor került a harmadik felmérésre, amely immár – a metrikus rendszer bevezetésének köszönhetően – 1:25 000-es méretarányban készült el.

A három katonai felmérés magas forrásértékét – a felmérés viszonylag magas színvonala, valamint részletessége mellett – az adja, hogy lapjai az egész történelmi Magyarországra vonatkozóan megmaradtak, azt homogén módon fedik le. További előny, hogy az első, második és harmadik katonai felmérés, az 1941-es topográfiai felméréssel kiegészítve időben is „egyenletesen” fedik le a 18. század végétől a 20. század közepéig tartó időszakot. Ez jó lehetőséget nyújt például egyes tájegységek vagy települések fejlődésének nyomon követésére.

A katonai térképezések eredeti 1:28 800-as, illetve 1:25 000-es méretarányú felmérési térképlapjai a levezetett térképekkel együtt titkosak voltak, amely az egyes közigazgatási egységeket arra ösztönözte, hogy saját területüket megyei mérnökökkel méressék fel. Ennek köszönhetően a katonai felmérés anyagát a 19. században a megyei vagy települési térképek viszonylag nagy számban egészítik ki. Idetartoznak a különböző vízrendezési munkálatokat előkészítő folyó mappációk is, többek között a Huszár Mátyás által vezetett Duna mappáció, melynek 2444 szelvényéből 1756 darab maradt fenn, ezek ma a MNL Országos Levéltárának térképgyűjteményében találhatóak meg. A Duna mappáció történetét többek között Dóka Klára (2009) dolgozta fel. Természetesen másik nagy folyónkon, a Tiszán is végeztek térképészeti munkálatokat, melyek anyaga azonban jóval szórványosabban maradt ránk. A Heves és Külső-Szolnok megyei Tisza szakasz felmérési lapjai két munkálatból maradtak fenn, a Litzner János által vezetett 1783–1790 közötti, valamint a Lányi Sámuel által vezetett 1834–1843 közötti felmérésből. A térképi anyag ma az MNL Heves Megyei Levéltárában található, s azt kötet formájában is közzétette Sugár István (1989).

A 19. század közepétől megjelenik az állami földmérés, azaz a kataszteri felmérés. A kataszteri térképek a gazdaságtörténet legjelentősebb térképi forrását képezik, hiszen azokból nagy pontossággal rekonstruálható a birtokstruktúra, a művelésszerkezet, a jövedelem etc. A több mint fél évszázados munka eredményeként keletkezett iratanyag a kataszteri telekkönyvek révén a társadalomtörténet számára is bőven szolgáltat adatot. A rendszeres

kataszteri munkálatokat az uralkodó 1850-ben rendelte el, melynek eredményeként először az ún. „földadó ideiglen” készült el, s ennek folytatása volt 1856–1894 között az „állandó kataszter” elkészítése. Az ország összes településének területét felmérték 1:2880, sűrűn lakott területeken 1:1440 vagy 1:720 méretarányban. A méterrendszer használatát a kataszteri anyagokban csak 1927-től vezették be. Meg kell jegyeznünk, hogy az első kataszteri munkálatokra még jóval 1850 előtt, II. József uralkodása idején került sor, az akkori felmérés azonban sok tekintetben különbözött a későbbi munkálatoktól. Ekkor még a maiakhoz hasonló, nagy részletességű, a teljes településhatárt lefedő s a változások tovább vezetésére is alkalmas térképek ugyan nem, csupán az egyes birtoktestek „megmérését” elősegítő vázlatok készültek. A felmérés ránk maradt értékes irattípusai a telekkönyvek (Fassiós könyvek).

A 19. században egyre jelentősebbé vált a civil térképészet, amelyet az ország tudományos megismerésének, illetve az erőforrások és egyéb értékek feltérképezésének igénye indukált. A század második feléből a Tóth Ágoston vezette Földtani Intézet, valamint a Kogutowitz Manó vezette Magyar Földrajzi Intézet térképeit érdemes kiemelni. A térképészet fejlődése, kiegészülve a légifelvételek, majd később a műholdfelvételek és a térinformatika nyújtotta lehetőségekkel, a 20. században természetesen tovább folytatódott. A 20. század térképművei közül itt most csak a jelentősebbeket: az 1927-es 1:25 000-es katonai felmérést, az 1953–1955 közötti újabb felmérést, valamint az 1988-ban megkezdődő digitális topográfiai térképezést emelném ki. A katonai térképezésekkel párhuzamosan a polgári célú térképezés termékeinek száma is nőtt, az Állami Földmérési és Térképészeti Hivatal 1952-es felállítása után nem sokkal megkezdte az ország területére vonatkozó topográfiai térképsorozat kidolgozását 1:5000-es, valamint 1:10 000-es méretarányban.

A térképek felhasználásának korszerű módszerei: a térképdigitalizáció és a GIS rendszerek alkalmazása

Az utóbbi évtizedek számítástechnikai fejlődése a térképészet területét sem hagyta érintetlenül. Hazánkban a digitális kartográfia az 1980-as években jelent meg, s intenzív tempóban fejlődő, önálló területté nőtte ki magát. Digitális kartográfia alatt „egy olyan egységes koncepciót értünk, amely lefedi és számítógépes alapra helyezi a térképezés teljes folyamatát”. (Sümeghy, 2009. 145.) A 20. század második felében jelennek meg a GIS (Geographical Information System) rendszerek. Ezek olyan földrajzi információs rendszerek, amelyek földrajzi dimenzióval rendelkező adatok kezelésére alkalmasak. Erről részletesen ír többek között Márkus Béla (2010). Mindezek elsősorban a történeti munka „outputját”, vagyis az összegyűjtött adatok térbeli elemzését és megjelenítését, vagyis tematikus térképek elkészítését segítik elő. Erre kiváló példaként szolgál a GIS-ta Hungarorum (OTKA K 111 766) projekt keretében kialakított történeti térinformatikai rendszer. [<https://www.gistory.hu>] A kiépített rendszer magában foglalja a dualizmus kori Magyarország megye-, járás- és településszintű alaptérképeit, valamint a Kárpát-medence vízhálózati alaptérképét is. Az elkészült digitális

alaptérképek közzétételre kerültek, azok a kutatók számára felhasználhatóak. A projekt keretében elkészült egy atlasz is a dualizmus kori Magyarország regionális társadalmi-gazdasági folyamatainak tanulmányozásához, amely egyben példát is szolgáltat arra, hogy a kiépített digitális térképi keretrendszer különböző történeti adatokkal való összekapcsolása milyen lehetőségeket nyújt a kutatók számára.

Itt kell megjegyeznünk, hogy a térinformatika nemcsak kutatói szinten, hanem a köz- és felsőoktatásban végzett oktatási tevékenység során is komoly lehetőségeket rejt magában. A digitális kartográfia ugyanis jelentősen megkönnyíti a tematikus térképek készítését (amely feltételezi a tanárok rendelkezésére álló anyagok mennyiségi növekedését), másrészt pedig olyan térképekről van szó, amelyek a papíralapú falitérképekkel és atlaszokkal, valamint az egyszerű raszteres digitális térképekkel ellentétben könnyen – precízen és esztétikusan – szerkeszthetők, az adott oktatási céloknak megfelelően. Egy a térinformatikai programokat felhasználói szinten kezelni képes történelem- vagy földrajztanár majdhogynem automatizálni tudja az egyedi igényeknek megfelelő szemléltető vagy éppen a számonkérés során alkalmazott vaktérképek generálását.

A kisebb kitérő után nézzük meg, hogyan érintette a digitális kartográfia megjelenése a történeti korok forrásként funkcionáló térképeinek feldolgozását.

A térképgyűjtemények általában a levéltárak anyagának legnagyobb feldolgozottságú egységét képezik, már a 20. század második felében elkészültek a darab szintű jegyzékek, s később a térképek tulajdonságait és tartalmát is leíró repertóriumok. Az utóbbiak gyakran önálló levéltári kiadvány formájában jelentek meg. Csupán példaként szeretném említeni a Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárának térképkatalógusait, melyek a helytartótanácsi és kamarai térképgyűjteményt mutatják be. (Lakos, 1977–1979.; Lakos-Dóka, 1987–1988.) Ezek közlik a térképek szerzőjének vagy másolójának nevét, a keletkezés évét, a térkép eredeti címét, a térkép tematikus címét (pl.: A Tisza Heves megyei szakasza), készítmódját, a térkép anyagát, aránymértékét, valamint a tartalom rövid részletezését (pl.: jó vízrajz, gyümölcsösök, uradalmi szőlők stb.). Mivel a katalógusok személy-, hely- és tárgymutatóval is el vannak látva, így tematikus – egy-egy területre, térképészre etc. irányuló – kereséseket is könnyen elvégezhetünk. Ilyen levéltári segédletek a legtöbb levéltár esetében rendelkezésre állnak, s a Hungaricana adatbázisnak (<https://hungaricana.hu>) köszönhetően nagy részük online hozzáférhető.

A térképek korszerű feldolgozásának első lépése azok digitalizációja, vagyis a térképekből valamilyen raszteres (.jpeg, .tif stb.) állomány előállítás. Napjainkra a legtöbb levéltár elvégezte kéziratos és nyomtatott térképeinek szkennelését, s ezeket a többnyire jpeg. formátumú anyagokat a kutatók rendelkezésére is bocsájtják. A 2000-es években meginduló térképdigitalizációs hullám során a digitális állományok és a repertóriumok összekapcsolásra kerültek, s létrejöttek a nagy kereshető térképi adatbázisok. Ilyen például a Hungaricana oldalon található *Térképek és Építészeti Tervek* c. adatbázis, ahol a készítő, keletkezési év vagy tartalom alapján kikeresett térképeket rögtön szemrevételezhetjük is. Nagyon fontos azonban megjegyeznünk, hogy az itt található eredeti .jpeg állományok lementésére nincs mód,

pedig a térinformatikai programokkal való feldolgozás alapkövetelménye az eredeti térképlap minél nagyobb felbontású raszteres állományának megléte (képmetsző stb. ebből a szempontból nem megfelelő, ráadásul jogi kérdéseket is felvet). A kutatónak tehát, miután kikereste a számára szükséges térképeket – és az egyszerű szemrevételezés a kutatás szempontjából nem elegendő –, továbbra is kapcsolatba kell lépnie a tartalomgazdával. Szerencsésebb esetben a digitalizációt általában végző Arcanum tartalomszolgáltató valamelyik kiadványában megtalálható az adott térkép, s ezekből a kiadványokból módunk van az eredeti képállomány exportjára. Az egyes levéltári gyűjteményekhez kapcsolódó kiadványok ügyében érdemes felvenni a kapcsolatot az adott levéltárral, mert tapasztalatunk szerint néhány térkép általában kimaradt a digitalizálásból, állományvédelmi okok miatt. Ebben az esetben a kutató komoly problémával találkozhat szembe magát, hiszen a digitalizációt végző cég a célnak leginkább megfelelő dob- vagy nagyméretű lapszkennekkel végezte a digitalizációt, s ha ezekkel sem volt megoldható a feladat, akkor kicsi a valószínűség a probléma egyszerű megoldására. Térinformatikai feldolgozásra ugyanis csak a térképek pontos, torzulás nélküli másolatai alkalmasak, így az eredeti térképlap lefényképezése nem megfelelő eljárás.

Magyarországon két térinformatikai program használata terjedt el: az ArcGIS és a QGIS. A két program közül a QGIS nyílt forráskódja miatt vált elterjedté, az ArcGIS pedig a program sokoldalúságára, valamint rendkívül sok beépülő moduljára való tekintettel. A programok közötti részletes különbségekre és a térinformatikai feldolgozás aprólékos bemutatására itt most nincs lehetőség, így csak az abban rejlő lehetőségeket szeretném felvillantani.

Környezettörténeti vagy agrártájhasználati kutatások során általában a kultúrtáj változásait vizsgáljuk egy adott mintaterületen. A legfontosabb kérdések: Hogyan változott alakult a táj antropogén érintettsége, a természetes erdők és művelt területek kiterjedése vagy a lakott területek és közlekedési, ipari területek aránya? Hogyan változott a táj vízrajza, a mezőgazdasági művelésszerkezet? stb. Az egyes időszakok felmérési térképei ennek vizsgálatára kitűnő lehetőséget nyújtanak.

A térinformatikai feldolgozás első lépéseként a különböző térképek raszteres állományait – vagyis a .jpeg állományokat egy az egész projektre nézve előre meghatározott egységes vetületi rendszerbe kell transzformálni, kutatásaink során általában az Egységes Országos Vetületi rendszert vagy a Google Maps által is használt WGS rendszert alkalmazzuk. A georeferálás során a raszteres állományt a térinformatikai programban néhány meghatározott pont segítségével ráillesztjük egy már georeferenciával ellátott alaptérképre. Ennek feltétele, hogy legyenek olyan pontok a georeferálandó térképen, amelyek egyeztethetők a georeferenciával ellátott alaptérképeken található pontokkal. Alföldi tájakon ilyenek lehetnek például a templomok, amelyek kiemelkedésüknek köszönhetően ún. háromszögelési pontot is képeztek az egyes térképek készítésénél. Figyelni kell azonban arra, hogy a 18. vagy 19. századi térképen feltüntetett templom azonos legyen a 20. századi térképen feltüntetéssel, vagy legalábbis azonos helyen felépített legyen. A pontok illesztése után a program automatikusan elvégzi a transzformációt, és létrehoz egy immár georeferenciával ellátott .tif (vagy egyéb kiválasztott formátumú) állományt. Az adott területről különböző időpontokban

készült térképek az azonos vetületi rendszernek köszönhetően innentől kezdve fedvényt alkotnak, pontjaik geokoordinátákkal ellátottak. Ilyesmivel találkozunk a „Mapire.hu” oldalon, ahol az első, második, harmadik, valamint az 1941-es katonai felmérések és a 19. század végi kataszteri térképeket vethetjük egybe az Open Street Mappel, valamint műholdfelvételekkel. Az „Open Street Map” egy a Google Mapshez hasonló, azonban azzal ellentétben szabad felhasználású világ térkép, amely a QGIS programban beépülő modul formájában alaptérképként is felhasználható.

A georeferálásnak köszönhetően a térképek könnyen és pontosan összehasonlíthatóvá válnak, s azokon pontos távolság- és területméréseket lehet végezni. Így tudjuk például nyomon követni az egyes területeken a táj-, illetve térhasználatban bekövetkező változásokat: a településhálózat, a mezőgazdasági művelés, a közlekedés, az ipari és bányászati tevékenység, vagy épp a városok strukturális változásait. A georeferálásnak köszönhetően lehetőségünk van arra is, hogy megállapítsuk a korabeli térképeken található objektumok koordinátáit, s azokat GPS segítségével terepen felkeressük.

A pontos összehasonlíthatóság és térképelemzés céljából el kell végeznünk az immár egységes vetületi rendszerbe illesztett, de még raszteres állományt képező térképek vektorizálását is. Ennek során a térinformatikai program segítségével a térképet vektorosan ábrázoljuk. A mezőgazdasági adattartalommal rendelkező térképek vektorizált állományából automatikusan kinyerhetők lesznek a területnagyságokra vonatkozó adatok. A katonai felmérések segítségével például a tájhasználat, illetve az adott terület antropogén érintettségének változásai két évszázadon keresztül válnak nyomon követhetővé. Ilyen jellegű ún. „foltvizsgálatot” számos területtel kapcsolatban végeztek már, ezek közül csak példaként szeretném említeni a Gömör-Tornai Karszt felszínborításának vizsgálatát, ahol a táj változásait öt térképművön (az első katonai felméréstől a 20. századi Corine felszínborítási adatbázisokig) követhetjük nyomon. Ezen munka során elkészítettek egy történeti föld- és felszínborítási kategória-rendszert is, amely a különböző korok térképeinek digitalizálása, illetve vektorizálása során egységesen alkalmazható. (Nagy. 2008. 96–100.)

A különböző korok térképeinek digitalizálása és térinformatikai feldolgozása (georeferálás, vektorizálás, egységes jelrendszer és egyéb attribútumok hozzákapcsolása stb.) eredményeként létrejött térképi adatbázisokból a különböző szoftverek segítségével viszonylag egyszerűen „nyomdakész” térképek nyerhetők ki, amely azok elemzésével egyetemben már a kutatómunka „outputját” képezi.

A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatásával készült.

Irodalom

Könyv

- Dóka Klára (2009): A Duna mappáció. In: Andrásfalvy Bertalan (szerk.): *Antropogén ökológiai változások a Kárpát-medencében*. L'Harmattan, Budapest.
- Klinghammer István – Horváth Ildikó (2010): A magyar térképészet története. In: Klinghammer László (szerk.): *Térképészet és geoinformatika*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 307–334.
- Nagy Dezső (2008): *A Gömör-Tornai-Karszt történeti felszínborítása*. ANP Füzetek V. Aggteleki Nemzeti Park Igazgatóság, Jósvaldő.
- Sugár István (1989): *A Közép-Tiszavidék két kéziratoss térképe*. Dobó István Vármúzeum, Eger.
- Sümegehy Zoltán (2009): *Térképészet*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.

DVD kiadvány

- Az első katonai felmérés, A Magyar Királyság 2005*: Budapest, Arcanum
- Jankó Annamária (2004): Az első katonai felmérés. In: *Az első katonai felmérés, A Magyar Királyság*. Arcanum, Budapest.
- Jankó Annamária (2005): A második katonai felmérés, 1806–1869. In: *A második katonai felmérés*. Arcanum, Budapest.

Internetes források

- Lakos János – Dóka Klára (1987–1988): *A Magyar Országos Levéltár térképeinek katalógusa 2., Kamarai térképek I–III. rész*. Budapest. [https://library.hungaricana.hu/hu/collection/mltk_mol_sorozatok_jmk_mol_terkepeinek_katalogusa/] (letöltés: 2018. 05. 02.)
- Lakos János (1977–1979): *A Magyar Országos Levéltár térképeinek katalógusa 1., Helytartótanácsai térképek I–III. rész*. Budapest. [https://library.hungaricana.hu/hu/collection/mltk_mol_sorozatok_jmk_mol_terkepeinek_katalogusa/] (letöltés: 2018. 05. 02.)
- Mapire, Történelmi Térképek Online*. [<http://mapire.eu/hu/>] (letöltés: 2018. 05. 02.)
- Márkus Béla (2010): *Térinformatika 1*. Nyugat-magyarországi Egyetem. [https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0027_TEI1/ch01.html] (letöltés: 2018. 05. 02.)
- Open Street Map. [<https://www.openstreetmap.org/#map=7/47.006/18.864>] (letöltés: 2018. 05. 02.)

The possibilities of using maps in historical research

In historical research the maps are displayed in three ways: as illustrative tools, as historical sources and as a tool for analyzing data with spatial dimensions. Maps made in different ages can be used well in social history, economic history and various interdisciplinary areas, for example: history geography and environmental history. The development of computing has also reached cartography, digitization and GIS provide new opportunities for historians in map processing, data analysing and map making.

Kedves Kollégák! Kedves Szerzőink!

A Módszertani Közlemények és a *Methodus.hu* szerkesztősége az SZTE JGYPK támogatásával szoros együttműködésben dolgozik. Az Önök szakmai munkáját szeretnénk támogatni azzal is, hogy a Módszertani Közlemények szerkesztőségébe beküldött és közölt cikkek rövid átfutási idővel a *Methodus.hu*-n is olvashatók lesznek.

A közlemények szűkös terjedelme és szakmai minősítési eljárásunk nem teszik lehetővé, hogy minden beküldött cikket megjelentessünk nyomtatott formában. A közlemények szerkesztősége a meg nem jelentetett cikkeket a *Methodus.hu* szerkesztőségének rendelkezésére bocsátja, hiszen a honlapon szélesebb tartalmi és terjedelmi lehetőségünk van írásaik közzétételére. Amennyiben nem járulnak hozzá, hogy a közleményekbe beküldött, de ott nem közölt írásaikat a *Methodus.hu* szerkesztőségéhez továbbítsuk, kérjük, kísérőlevelükben jelezzék nekünk!

A közleményekben megjelent tanulmányok minőségi színvonalának biztosítása érdekében a szerkesztőségbe érkezett munkák véleményezésére szakértő lektorokat kérünk fel. Ezzel nemcsak a lap tudományos színvonalának, szerzőink referáltságának a növekedését szeretnénk erősíteni, hanem segíteni kívánjuk az Önök további munkáját, szakmai tevékenységét és kapcsolatait is. A beküldött írásokhoz, kérjük, írjanak egy rövid, angol nyelvű összefoglalót is. Kérjük, hogy tanulmányaikban kövessék hivatkozási rendszerünk formai szabványát: http://www.jgypk.u-szeged.hu/methodus/?page_id=29.

A Módszertani Közlemények 2013-tól évi négy számmal jelenik meg. A lap éves előfizetése 2400 Ft, egy szám 600 Ft-ba kerül.

Kérjük, hogy a közleményekbe szánt írásaikat a következő e-mail címre küldjék: modszertan@jgypk.u-szeged.hu.

A szerkesztőség címe: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

Telefonszám: +36/62-546-346

A szerkesztők



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara
és az SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános
és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája
A kiadásért felelős: a kar dékánja és a gyakorlóiskola igazgatója
Kiadó hivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6. Telefon: +36/62-546-068
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 8.
E-mail cím: modszertan@jgypk.u-szeged.hu
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*
Technikai szerkesztő: *Veres Ildikó*

Évente négy alkalommal jelenik meg.
Évi előfizetési díja: 2400 Ft.

ISSN 2063-3734

Készült:
Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő
Felelős vezető: *Drágán György*
www.innovariant.hu
<https://www.facebook.com/Innovariant>